

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Campus Prof. Alberto Carvalho
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
Unidade de Itabaiana

BERIVANE ROCHA SOUZA

LEITURA LITERÁRIA E A LEI 10.639/03: UMA PROPOSTA DE ENSINO
A PARTIR DE NARRATIVAS ORAIS

Itabaiana, SE

2015

BERIVANE ROCHA SOUZA

**LEITURA LITERÁRIA E A LEI 10.639/03: UMA PROPOSTA DE ENSINO A PARTIR
DE NARRATIVAS ORAIS**

Trabalho de Conclusão Final (TCF)
apresentado junto à Universidade Federal
de Sergipe para obtenção do grau de
Mestre Profissional em Letras -
PROFLETRAS, sob orientação da Prof^a
Dr^a Jeane de Cássia Nascimento Santos.

Itabaiana, SE

2015

Aos meus filhos
Aline e Pablo

AGRADECIMENTOS

Para a realização de uma conquista muitas pessoas se tornaram marcantes e foram imprescindíveis. Sem elas não haveria motivos para comemoração ao fim da jornada. Por isso agradeço:

Primeiramente a Deus, que tudo pode e permite;

À minha família, pelo apoio em minhas e decisões e compreendendo as minhas constantes ausências;

A Eduardo, meu *Anjo Fiel*, pela paciência de esperar, pela dedicação e apoio a mim dispensados;

Aos alunos-parceiros do 6º ano, turma 2014, da Escola Municipal Antônio Xisto dos Santos;

Aos moradores da comunidade de Olhos D'água, por terem somado força e vontade para a concretização desse projeto;

À família profletrinhas, sempre comprometida, companheira e unida em todos os momentos;

À Ana Cláudia. Sem seu companheirismo e suporte tecnológico não seria possível;

Ao anjo Angélica Amorim, mesmo atribulada leu meu trabalho e mostrou-me a luz no fim do túnel;

Aos professores do Profletras. Jeane de Cássia, Carlos Magno, Derli Machado, Ricardo Carvalho, Mariléia Reis e Christina Ramalho. Verdadeiros mestres!

A CAPES, por ter me oportunizado o enriquecimento cultural, intelectual, profissional e apoio dispensado as pesquisas para o engrandecimento para educação no Brasil;

A todos, verdadeiramente, obrigada!

RESUMO

Diante da pouca representatividade de textos orais no ensino de Literatura na Educação Básica, o presente projeto tem por objetivo apresentar uma proposta didática para o ensino de Literatura Oral direcionada aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, oportunizando-os o contato com as vivências culturais e a riqueza expressiva provenientes dessa literatura. Para isso é fundamental alicerçar a pesquisa nos estudos de Câmara Cascudo, Eclea Bosi, Zumthor, Rildo Cosson, Schneuwly e Dolz, entre outros. O trabalho volta-se também para as discussões acerca da Lei 10639/03 e da obrigatoriedade do ensino voltado à valorização da arte, história e literatura africana e afro-brasileira uma vez que a tradição oral está atrelada a valores religiosos, crenças e costumes, muitos deles trazidos pelos povos de África escravizados aqui no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de Histórias. Ensino. Lei 10639/03. Literatura oral. Memória.

ABSTRACT

Due to the little representation of oral texts into literature teaching at Basic Education, this project purposes to present a didactic proposal for the Oral Literature teaching directed to the students of the 6th grade of elementary school, providing opportunities for they have contact with the cultural experiences and the significant wealth of this literature. So it is important to underpin the research in Câmara Cascudo's, Eclea Bosi's, Zumthor's, Rildo Cosson's, Schneuwly's and Dolz's studies, among others. The work is also related to the discussions about the Law 10639/03 and compulsory education aimed at art, history and African literature and African-Brazilian valorization since the oral tradition is linked to religious values, beliefs and customs, many of them brought by people from Africa, slaves here in Brazil.

KEYWORDS: Storytelling. Teaching. Oral literature. Lei 10639/03. Memory.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema da Sequência Didática	41
Figura 2 – Botija.....	46
Figura 3 – Curupira.....	46
Figura 4 – Comadre Fulorzinha.....	47
Figura 5 – Alma Penada.....	47
Figura 6 – Luzerna.....	48
Figura 7 – Mula-sem-cabeça	48
Figura 8 – Cobra Norato e Maria Caninana	49
Figura 9 – Iemanjá	49
Figura 10 – Pôr-do-sol	53
Figura 11 – Aldeã africana 1.....	53
Figura 12 – Aldeã africana 2.....	54
Figura 13 – Feiticeiro.....	54

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1 – Momento de leitura	50
Imagem 2 – Momento de socialização das histórias.....	51
Imagem 3 – Momento de leitura	51
Imagem 4 – Maria Leônidas de Souza, 96 anos.	55
Imagem 5 – Momento de socialização de histórias.....	56
Imagem 6 – Contação de Histórias por José de Santana Freitas, 71 anos (sentado), José Reginaldo Reis dos Santos (em pé), 45 anos.	56
Imagem 7 - Contação de Histórias por José de Santana Freitas, 71 anos (sentado), José Reginaldo de Freitas (em pé), 45 anos.	57
Imagem 8 – José Benedito dos Santos, 77 anos	57
Imagem 9 – Alunos reunidos em momento de contação de histórias	58
Imagem 10 – Alunos reunidos em momento de socialização das histórias.....	58
Imagem 11 – Momento de contação na residência de Maria Leônida	59
Imagem 12 – Oratório de Dona Maria Leônidas	59
Imagem 13 – Momento de contação na residência de Josefa Maria de Jesus Santos, 73 anos	60
Imagem 14 – Momento de contação na residência de Marinalva Zeferina de Santana, 61 anos	61
Imagem 15 - Dia De contação	61
Imagem 16 - Dia De Contação	62
Imagem 17 – Dia De contação	62
Imagem 18 – Dia De contação	63
Imagem 19 – Dia De contação	63
Imagem 20 – Dia De contação.....	64
Imagem 21 – Dia De contação	64

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	12
2.1 Lei nº 10639/03 e as Contribuições para a Abolição do Racismo a Partir da Escola.....	12
2.2 Leitura Literária e o Texto Oral	18
2.3 A Memória dos Idosos e Valorização da Tradição Oral.....	26
2.4 A Presença dos Idosos na Contação de Histórias na Comunidade de Olhos D'água	32
3 METODOLOGIA	35
3.1 Proposta de Intervenção em Leitura Literária do Texto Oral	36
3.1.1 Procedimentos Teórico-metodológicos e Apresentação do <i>Corpus</i>	39
3.1.2 Delimitação da Temática e Planejamento dos Módulos-aula	40
4. ANÁLISES DE DADOS.....	45
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	67
ANEXOS	71
ANEXO 1 – A serpente emplumada, de Câmara Cascudo.....	71
ANEXO 2 – A Mãe-D'Água, de Henriqueta Lisboa.....	74
ANEXO 3 – As favas mágicas, de Lenice Gomes.....	77
ANEXO 4 – Algumas narrativas coletadas na comunidade.....	80
ANEXO 5 – Caderno Pegadógico.....	83

1 INTRODUÇÃO

O que proporciona a unidade e a formação sociocultural de uma comunidade? Indiscutivelmente sua memória. O conhecer, aprender, socializar saberes, fazer história circundam toda a constituição do ser, seja ele sujeito de identidade individual ou coletiva.

As vivências oriundas dos mais variados berços culturais e sociais repassados oralmente formam vínculos únicos entre várias gerações, transformando as histórias narradas pelos mais velhos em ensinamentos dos saberes ancestrais transmitidos dentro da comunidade. Valorizar e dispensar a devida importância à tradição oral é proteger as raízes culturais nas quais está fortemente alicerçada a formação cultural brasileira.

A construção da identidade dos sujeitos remete aos primórdios das civilizações. Os relatos sem fundamentações concretas, apenas com embasamentos místicos, são usados para o esclarecimento dos acontecimentos que anteriormente eram inexplicáveis. Essa tradição oral está atrelada à memória, a qual tem como aporte costumes, crenças e valores religiosos.

De certo que este trabalho foi pensado como uma tentativa de desfazer visões e estereótipos negativos que se criaram no decorrer dos anos acerca da cultura de descendência africana, afim de que novas gerações as conheçam e as tenham como parte da formação de sua própria história e identidade buscando preservar, através dos registros audiovisuais e escritos, as narrativas orais, de memória individual ou de teor coletivo dessa cultura.

Apesar de a educação no Brasil ser um direito social e cultural, e que a educação escolar está ligada a um espaço sociocultural e institucional, o qual se responsabiliza pelos aspectos pedagógicos do conhecimento científico e cultural (PCN), é notório que a construção desse conhecimento prioriza a linguagem escrita deixando de lado a importância do trato didático com a oralidade apresentando-se, dessa forma, insuficiente e/ou ausente, o que contraria a Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas. Até mesmo a imprensa escrita está em segundo plano, quiçá o texto oral, em detrimento ao surgimento da tecnologia, da era digital e da comunicação virtual, tornando os ensinamentos através da oralidade cada vez mais difíceis e raros.

Se, no que concerne à aplicação da Lei supra citada no ensino básico brasileiro na área de letras, o ensino da história e da cultura africana aparecem por meio das literaturas, cabe levar em consideração até que ponto o referencial literário da oralidade poderia envolver a escola e por conseguinte, a sociedade, na produção de novos conceitos sobre o negro.

Assim, nesse aspecto, o processo educacional brasileiro vem sofrendo transformações positivas, mesmo que a passos lentos, para adequar-se às exigências do Sistema de Ensino, o qual leva em consideração a educação escolar em consonância com os saberes da sociedade na qual o indivíduo está inscrito objetivando a efetiva formação do sujeito.

Mesmo diante deste contexto, sob a responsabilidade em promover o conhecimento em diversas áreas do saber e apesar da consciência de que muitos temas são importantes para a construção dos sujeitos, nem sempre eles são devidamente trabalhados pelas instituições de ensino, ora pela insuficiência de qualificação profissional, ora por descaso institucional, entre tantos outros comprometimentos sociais, políticos, econômicos e culturais.

Ainda que se aponte para a obrigatoriedade do ensino da cultura afro e afro-brasileira, foco principal deste trabalho, os docentes não têm a oportunidade de aprofundar os conteúdos devido ao parco material disponível e a pouca capacitação continuada dispensada a esses profissionais. Assim, o presente trabalho justifica-se em uma proposta de ensino de leitura literária de tradição oral, voltado para a determinação da Lei 10.639/03, visando a reflexão por parte do aluno sobre sua constituição como sujeito e a valorização da cultura na qual estão inseridos.

Esse trabalho tem como objetivo a produção de um material didático-pedagógico que propicie auxílio a outros professores no trato com a pluralidade cultural existente nos diferentes indivíduos do próprio convívio social e outros agrupamentos, permitindo uma maior compreensão da formação da identidade dos sujeitos.

Através de histórias narradas pelos moradores mais velhos da comunidade do Povoado Olhos D'água (distrito do município de Lagarto, em Sergipe) e de contos selecionados em várias regiões brasileiras e contos provenientes da Literatura Africana, objetiva-se, especificamente, que o material produzido permita que os alunos compreendam a importância da tradição oral, da valorização do *griot* e da oralidade como

transmissores de saberes; alicerçados com os pressupostos da estética da recepção de Bordini e Aguiar (1988), possibilitando, ainda a reflexão acerca das histórias narradas para estabelecer relações entre cultura e tradição oral.

Desse modo, o primeiro capítulo será dedicado às considerações teóricas, nas quais serão abordados aspectos relevantes acerca do que reza a Lei 10.639/03 e os desafios para o ensino, apoiados nas pesquisas de vários autores, entre eles Kabenguelê Munanga e Eliane Cavalleiro, referências nacionais nessa linha de pesquisa. O capítulo ainda abordará o ensino literário na educação básica, leitura literária, perpassando pelo que compete à literatura oral geral e no Brasil, servindo de âncora teóricos como Lajolo, Cosson, Cândido Cascudo, Bosi, Benjamim, entre outros.

O capítulo seguinte focaliza aspectos prático-metodológicos para utilização pedagógica das narrativas de tradição oral, valendo-se do uso de tecnologias da informação e comunicação seguido da análise de dados e das considerações finais. Para tal, servirão de guia os pressupostos oriundos das pesquisas de Novarrez, Dolz e Schneuwly, Rildo Cosson e Bordini e Aguiar. Esse trabalho conta também com uma análise de dados na qual procura-se constatar a aplicabilidade e a recepção do mesmo entre os sujeitos envolvidos.

Objetiva-se, assim, propiciar aos professores uma experiência ímpar e diferenciada no trato literário no ensino fundamental, não querendo estabelecer aqui um esgotamento do tema, nem tampouco um fim na discussão, mas sim, oferecer mais um alicerce didático à prática da profissão e que resultou na confecção de um caderno pedagógico com descrição, passo à passo, de oficinas de leitura literária de textos de tradição oral.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

2.1 Lei nº 10639/03 e as Contribuições para a Abolição do Racismo a Partir da Escola

Com a implantação da cultura canavieira no final do século XVI, o Brasil começou a utilizar-se da mão de obra escrava. Cada povo africano que veio à Colônia trouxe sua bagagem cultural própria. Mas, a cultura africana, diante da intenção de domínio e supremacia cristã propagada pelo colonizador português, foi fortemente combatida pelos líderes católicos. Nesse período houve grande resistência por parte dos negros à imposição da cultura eurocêntrica, os quais criaram, segundo Luz (1997 *apud* CAVALLEIRO, 2006 p. 14), “estratégias para reverenciar seus ancestrais, proteger seus valores, manter e recriar vínculos com seu lastro histórico, a África Genitora”. Essas estratégias resultaram na miscigenação cultural, seja na língua, na religião e crenças, danças, literatura e várias outras manifestações, permitindo assim um novo leque de tradições: a cultura afro-brasileira.

Não obstante, de modo generalizado, a sociedade brasileira ainda ignora todo o valor do patrimônio cultural trazido pelos negros e, ao longo dos últimos séculos, permitem o avanço do preconceito camuflado que se perpetua em favor dos descendentes africanos que participaram e ainda participam ativamente e significativamente, juntamente com outras raças e etnias, na construção de nosso país.

Apesar da Constituição de 1988¹ estabelecer que as relações sociais sejam democratizadas e determinar que é “objetivo fundamental da República promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, ainda se constitui um hiato entre o objetivo da referida Lei e a concretização deste, principalmente no âmbito que concerne à educação.

Nos dias atuais, a educação brasileira ainda está voltada para a tradição europeia, o que é pouco condizente com nossa realidade. O conteúdo curricular da Educação Básica brasileira tem mantido uma visão monocultural dando prioridade à formação de uma

¹ BRASIL. Constituição (1988). ART. 3º, IV. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

sociedade com valores de hegemonia branca, excluindo assim, várias culturas existentes no território brasileiro, permitindo muitas vezes abertura para o preconceito e a discriminação social, uma vez que “o racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de nossa história e seria impraticável desvincular as desigualdades observadas atualmente dos quase quatro séculos de escravidão que a geração atual herdou.” (Brasil, 2001 *apud* CAVALLEIRO, 2006 p. 18)

Em uma entrevista para o programa da TV Brasil Salto para o futuro, realizada em setembro de 2008, o antropólogo Kabengê Munanga diz que apesar de toda herança cultural africana, o povo brasileiro gostaria de ser visto como europeu. E

Apesar de o processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rondando sempre as cabeças de negros e mestiços. Este ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na negritude e na mestiçagem. (MUNANGA, 2004, p.16)

Não chegando a tal, o afro-brasileiro, ainda de acordo com Munanga, sofre um impacto psicológico tamanho que baixa a autoestima do indivíduo, fazendo-o não responder às perguntas como: "quem somos, de onde viemos e por onde vamos?", perdendo aquilo que Hall (2003) traz como identidade do sujeito.

Hall (2002) em suas pesquisas acerca da identidade do sujeito, traça uma linha de estudos de onde partem três concepções de identidade: a Iluminista que aponta o sujeito individualista e centrado, com capacidade de razão e consciente dos próprios atos; a do sujeito sociológico alicerçado na inserção desse mesmo sujeito no mundo moderno e complexo, apoiado na necessidade da relação com o outro, importante para mediação “dos valores, sentidos e símbolos” e a do sujeito pós-moderno, sem identidade permanente, “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”(p.13).

A baixa autoestima do povo negro leva-os ao que “chamamos de alienação. Por causa da ideologia racista, da inferiorização do negro, há aqueles que alienaram sua personalidade negra e tentam buscar a salvação no branqueamento” (MUNANGA, 2012). Isso não significa que esses negros sejam racistas ou que neguem a sua raça, apenas aceitaram serem inferiores dentro da natureza humana.

Para combater esse “sujeitamento” do negro à cultura que lhe foi imposta e romper de vez com o racismo, a escola pode interferir para a diminuição dos estereótipos criados em função da supremacia branca. Para isso é fundamental que a escola seja um veículo

que promova o reconhecimento e a valorização da cidadania pautada no respeito à diversidade racial e cultural que foram alicerces fundamentais para a formação da cultura e sociedade do povo brasileiro.

Um passo fundamental na luta contra o preconceito sofrido pelo negro foi a criação e implantação da Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 e a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana, lei essa que veio atender reivindicações de políticas de reconhecimento e valorização da História da população africana e afrodescendente a muito tempo almejadas por representantes das entidades dos movimentos negros e pesquisadores das áreas de relações raciais, sociais e educação.

LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1994, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficial e particular, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo de História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, regatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e Literatura e História Brasileira”.²

[...]

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.
LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

É com esse pontapé que se tem a gênese para a recuperação da cultura do povo negro brasileiro, permitindo espaços para corrigir e inibir os prejuízos sofridos por esse povo diante do racismo e discriminação. Porém, a referida Lei ainda não reflete significativamente a prática escolar em nosso País. Embora seja uma importante conquista, ainda há um abismo extremo entre a referida legislação e a sua efetivação.

A não efetivação da Lei 10.639/03 em sua completude, causa preocupação e desconforto aos grupos e movimentos negros, aos intelectuais e estudiosos que abordam o tema negro e educação. Várias são as razões e explicações apresentadas para justificar essa lacuna: a não existência do conteúdo da Lei nos currículos de formação dos

² BRASIL. **Lei nº 10.639/03 de 09 de janeiro de 2003.** Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

professores, falta de cursos de formação continuada para os educadores além da falta de materiais didático-pedagógicos sobre o tema nas escolas, tanto da rede pública quanto da rede particular de ensino.

A implantação da Lei impulsionou o resgate da pluralidade etno-racial, mas se esbarrou na falta de professores qualificados, haja visto que as raras iniciativas partem de alguns professores de forma isolada, e do parco material pedagógico que atendam a essa demanda no currículo escolar.

É importante ressaltar que dentro das perspectivas de formação dos professores para uma efetiva aplicação do que reza a Lei supracitada, há uma deficiência colossal, haja visto que “A ausência de impacto dos estudos sobre relações raciais no campo da educação se expressa no fato de os diagnósticos educacionais, os estudos sobre o aproveitamento escolar e a formação de professores, raramente incorporaram as variáveis ‘raça’ e etnia nas suas reflexões “(PINTO, 2002, p. 106).

No que concerne a falta de materiais de apoio pedagógico, é de fundamental importância a construção de materiais que sirvam de suporte ao professor, visando atender toda a carência que essa área demanda.

Devido à grande e diversificada miscigenação da cultura brasileira, ainda presa à desinformação e ao preconceito, uma das maiores dificuldades a ser superada é a existência de fatores ideológicos que apoiam o racismo brasileiro e atuam entre os educadores, gestores e segmentos da sociedade em geral.

Edificar uma prática pedagógica que inclua o negro como formador atuante da cultura brasileira é um dos maiores desafios da educação. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, (2004), o sistema educacional deve proporcionar âncora aos professores para a elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, que estejam voltados para História e Cultura Afro as relações etno raciais além de valorizar o registro da história não contada dos negros brasileiros oriundos de comunidades quilombolas e comunidades negras, sejam elas urbanas ou rurais.

Porém, a maneira que as instituições de ensino vêm discutindo a África, inviabilizando sua história, inclusive suas diferenças regionais e culturais, tem sido insuficiente para a compreensão dos processos históricos que trouxeram para cá o povo africano. É válido pontuar que a discriminação racial é uma questão social e não

unicamente educacional. O racismo “está presente em qualquer instituição socializadora: na família, na escola, na igreja, na comunidade.” (CAVALLEIRO, 2001 p. 57).

Hoje a África é vista como uma “fábrica” de miséria, fome e conflitos étnicos. A disseminação dessa ideia a transforma em senso comum, mostrando-a como um continente subalterno, o que determina decisivamente a representação dos negros em nossa sociedade. Quanto a isso Munanga (2009, p.15) afirma: Se historicamente a negritude é, sem dúvida, uma reação racial negra a uma agressão racial branca, não poderíamos entendê-la e cercá-la sem aproximá-la ao racismo do qual é consequência e resultado.

Há décadas que no Brasil, muitas medidas vêm sendo tomadas no intuito de reparar, humanitariamente, décadas e décadas de escravismo e práticas discriminatórias contra os negros africanos e afros brasileiros. Uma delas, a participação do Brasil na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial e a Xenofobia e as Formas correlatas de Intolerância.

De acordo com Elizabeth Fernandes de Souza (2001) socióloga e pedagoga, em sua revisão das publicações sobre as questões raciais, desde 1979, ano da primeira publicação, até os dias atuais houveram publicações poucas e redundantes. A que ganha destaque é a publicação do Caderno nº 63, em novembro de 1987. Essas publicações resultaram na criação dos PCN's de Pluralidade Cultural.

Contudo, nem todas as pesquisas, os PCN's, nem a própria Lei de nº 10.639/03, conseguiram, ainda garantir necessariamente a integração cultural, pois de acordo com Souza (*in* CAVALLEIRO (org.), 2001 p 61): A rejeição precisa ser compreendida pelos educadores, negros ou brancos, porque assim podemos educar as crianças para que convivam com as outras sem que riam ou chorem por causa de seus olhos, seus lábios, sua cor de pele ou textura capilar.

A própria Lei é insuficiente, sozinha, no combate ao racismo étnico e cultural. Munanga (2006) corrobora com o pensamento de Cavalleiro quando trata da necessidade da união de diversos segmentos no que tange a abolição da intolerância à raça, a etnia e a cultura africana. Para o autor:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. (...) Além disso, essa memória não pertence apenas aos negros. Ela pertence a todos tendo em vista que a cultura

da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA *in* BRASIL, 2006, p. 99).

Levando em consideração as várias reivindicações, propostas pelos inúmeros Movimentos Negros, foi possibilitado a criação de projetos que visassem à promoção de políticas e programas com o intuito de valorizar e compreender a cultura da população negra, para que, com essas medidas, haja o respeito entre as pessoas e o reconhecimento das diferenças, já que foram “admitidas as responsabilidades históricas”³ (p. 18) do Estado brasileiro que favoreceram o escravismo, a marginalização econômica, social e política dos descendentes africanos.

Amparado nesse contexto, contundentemente e amplamente vem sendo discutido a urgência na confecção de materiais pedagógicos que sirvam de âncora para práticas educacionais em sala de aula. De acordo com a Lei 10.639/03, o conteúdo curricular da Educação Básica deve incluir o estudo da História de África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra no território brasileiro e as contribuições dos povos africanos na formação social, econômica e política do povo brasileiro, ministrados em especial nas áreas de Educação Artística, História e Literatura.

Na luta para a inclusão dessas questões ainda aparece como um desafio a ser superado a formação satisfatória dos professores que atuam na educação e os que ainda estão em licenciaturas, com abordagens de conteúdos que tratem da diversidade cultural e racial da população brasileira.

No que concerne à confecção de materiais pedagógicos, há ainda a necessidade de uma unidade entre os currículos interdisciplinares na construção do planejamento escolar, pois esses são instrumentos que produzem um elo entre a teoria e a prática, concebendo, assim uma educação equilátera para uma população racial e culturalmente diversificada.

Aqui, é pertinente enfatizar o papel da produção literária na formação da identidade nacional, não excluindo o negro dessa produção como um dos protagonistas formadores dessa identidade.

A inserção de textos com temas referentes às culturas africanas e afro-brasileiras no currículo permitirá maior compreensão de seus modos de funcionamento, bem como

³ Eliane Cavalleiro *in* Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasil, 2006

as influências que exerceram e continuam exercendo sobre a sociedade. Assim, ao considerarmos a concepção do papel do educador expressa num canto popular *basa*, de Camarões, poderemos compará-la à proposta criada por Daniel Munduruku (AGUESY, 1977, p. 126 *apud* PEREIRA, 2007, p. 52).

No que tange às culturas afro-brasileiras, sua inserção nos currículos escolares favorece o conhecimento de nossa diversidade social, ao mesmo tempo que aponta os conflitos subjacentes ao modelo educacional, que até o momento, se recusava a considerar essas referências também como fator constitutivo da sociedade brasileira. (PEREIRA, 2007, p. 53).

Percebendo, então, a função da literatura na formação da criticidade e da identidade do afro-brasileiro é pertinente na Educação Brasileira um ensino pautado na literatura negra, definindo seus conceitos e legitimando sua expressão. A referenciação à literatura negra se dá pela presença de um “eu enunciator do discurso que se afirma como negro, que expressa a consciência de um existir negro, que reconhece o passado histórico do ancestral africano, [...] do modo de ver e sentir o mundo, de acordo com a cultura negra”. Essa tomada de consciência contribuiu muito para a inclusão de escritores negros como transmissores da cultura de suas comunidades e assim excluindo-os da marginalidade literária e social.

2.2 Leitura Literária e o Texto Oral

*Ao lado da literatura, do pensamento intelectual
letrado, correm as águas paralelas, solitárias e
poderosas da memória e da imaginação popular.*

Câmara Cascudo

O ato de ler proporciona o agrupamento de sentidos e o diálogo estabelecido na relação autor/leitor/texto. Ler é diferente de decifrar o código linguístico. Ler vai além. É preciso perceber a lógica do texto e o encadeamento das ideias. Lajolo aponta que “é preciso que o leitor tenha possibilidade de percepção e reconhecimento – mesmo que inconscientemente – dos elementos de linguagem que o texto manipula”. (2001, p. 45)

Quando o aluno percebe o texto e o relaciona ao seu cotidiano, à sua história de vida, torna-se sujeito ativo e de senso crítico aguçado. É por meio da leitura literária que os discentes ampliam o vocabulário, estende seus horizontes, permitindo uma relação estreita com a realidade que o cerca, com seus semelhantes e consigo mesmo. Vale ressaltar que quando se fala em leitura não se fala apenas em textos escritos, haja visto que a leitura do mundo seja mote inspirador para a leitura da escrita. Quanto a isso Yunes (2009) afirma que “tomamos posse do mundo e de suas complexidades veladas à medida que construímos um discurso sobre elas, ainda no plano da oralidade.” (p.12)

De acordo com as DCEs (2006)⁴ o ensino de literatura no ensino fundamental deve partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção.

No ensino fundamental, torna-se relevante que as aulas de literatura não sejam meramente a escolha de uma prática utilitária de leitura ou que o texto literário sirva como pretexto para outras questões de ensino, que não a literatura como instituição autônoma, auto referencial. [...]propõe-se que se pense o ensino da literatura a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção. Esses buscam resgatar o leitor de sua ‘passividade’ e do papel marginal que lhe era conferido no bojo dos estudos literários. (2006 37-8)

A estética da recepção procura mostrar que o valor de uma obra literária não está presente no autor, na historiografia da obra nem tampouco ao gênero a ela ligado, mas no modo que o leitor se comporta diante da obra e seus resultados posteriores à leitura.

Sendo assim a obra literária está condicionada a relação de diálogo entre o autor, a obra e o leitor. Diante dessa natureza dialógica, a obra só se realiza quando há a interação entre as partes, sendo parâmetro mediador o horizonte de expectativas compostos pelo conhecimento prévio do leitor acerca do gênero, dos meios de produção e da temática por ele lida ou previamente conhecida.

Segundo Bordini e Aguiar, (1988) o método recepcional tem a finalidade de tornar o aluno um leitor crítico, apto a receber novos textos, questioná-los, permitindo-lhes a transformação do horizonte de expectativas. Esse método permite que sejam desenvolvidas algumas etapas para ser detectado no aluno os horizontes de expectativas dos mesmos em relação à Literatura e à leitura literária proposta, para em seguida ampliá-los.

⁴ PARANÁ. Diretrizes Curriculares Estaduais: Língua Portuguesa, ensino fundamental; Curitiba, 2008

Diante disso, os primeiros passos a se seguir em relação à leitura de textos é conhecer o horizonte de expectativas do público a quem se dirige, prevendo estratégias de quebra e transformação nesse horizonte, pois, os textos levados para sala de aula têm que fazer sentido e que deem conta de representações sociais próximas a vivência do aluno. E é a que se prestam os textos literários, que dão uma significação mais do real, através das representações ficcionais.

A linguagem literária extrai dos processos histórico-político-sociais nela representados uma visão típica da existência humana. O que importa não é apenas o fato sobre o qual se escreve, mas as formas de o homem pensar e sentir esse fato, que o identificam com outros homens de tempos e lugares diversos. (BORDINI E AGUIAR, p. 14, 1988)

Pensar, pesar, evocar, rememorar as experiências iniciais e posteriores da leitura, por exemplo, são gestos que afetam o ato de ler e o impregnam das vivências de cada um, dando ao leitor a oportunidade, pouco a pouco, de conscientizar-se. (Yunes, 2009, p. 23)

O horizonte de expectativas contém os valores, princípios, crenças, vontades, ideologias que irão gerar vários posicionamentos, muito deles divergentes, mas que convergem quando se trata de viver em sociedade, participando das transformações. Quando um leitor se vê retratado em um texto ou que tenha alguma significação para o mesmo, ele o olhará de maneira diferente, pois estará atento também a seus interesses.

Rildo Cosson (2011) afirma que a leitura literária pelo viés da estética recepcionista, ancorado no que ele denomina ‘sequências básicas e sequências expandidas, torna a literatura um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas por parte do leitor, que o convida a entrar no texto de várias maneiras e explorá-lo de diferentes ângulos.

Cada momento articulado da leitura resulta numa mudança de perspectiva e cria uma combinação intrínseca de perspectivas textuais diferenciadas, de horizontes vazios de memórias esvaziadas, de modificações presentes e futuras expectativas.⁵

⁵ Wolfgang Iser *apud* Yunes 2009, p. 37

Cosson defende que a leitura literária e o letramento literário são objetos diferenciados e que para que a primeira ocorra deve-se propiciar ao aluno o contato e conhecimento do segundo. Segundo o autor

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma. (COSSON, 2011, p. 23)

No letramento literário simplesmente não se pode exigir do aluno que ele leia uma obra e em seguida faça uma atividade referente ao texto lido. Antes é necessário que o professor desenvolva com os alunos, mecanismos que facilitem a leitura literária proficiente.

Para tal feito, Cosson (2011) sugere que sejam trabalhadas teorias acerca do processamento sociocongnitivo da leitura, discutindo questões propícias para a construção dos sentidos dos textos. Para ele, na sequência que denomina como básica, o professor deve **motivar** os alunos para a leitura com discussões sobre o tema, **introduzir** o autor e a obra, **propiciar a leitura** do texto mediada, evitando assim dispersões e leituras distorcidas, e, por fim, a **interpretação**, que ocorre em dois momentos: o da decodificação e o da “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade”. (p. 65)

Os estudos literários apontam a existência de uma sutil, porém firme, ligação entre o literário e o social. De acordo com Antônio Cândido, no livro *Literatura e Sociedade*, a literatura tem funções assim descritas:

Função total: derivada de um sistema simbólico, que transmite certa visão de mundo, por meio de instrumentos expressivos adequados. Ela exprime representações individuais e ou sociais que transcendem a situação imediata, inscrevendo-se no patrimônio do grupo.

Função social: ou razão de ser social, conforme palavras de Malinowski que comporta o papel que a obra desempenha no estabelecimento das relações sociais, na satisfação de necessidades espirituais e materiais, na manutenção ou mudança de certa ordem na sociedade.

Função ideológica: que mostra o lado voluntário da criação e recepção da obra. Ela se refere, em geral, a um sistema definido de ideias. Há um desígnio

consciente do autor. Ela se torna mais clara nos casos de objetivo político, religioso ou filosófico. (CANDIDO, 1976, p. 45-46).

Apoiado nesses três pilares é que se reconhece a importância da literatura como manifesto artístico e criativo, que se utiliza da linguagem para transmitir saberes, vivências, sentimentos e outros aspectos históricos e culturais de uma sociedade.

Os textos literários podem revelar matrizes históricas e culturais de qualquer povo, uma vez que os textos disseminam mensagens, informações e ideologias. É preciso estar atento para que sejam incluídas obras literárias tais como contos, poemas, crônicas, canções, narrativas orais, entre outros, no currículo da educação básica.

De acordo com Cosson (2011), é no texto literário que “encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos (p.17)” e isso só é possibilitado pela experiência que a literatura permite ser concretizada.

Mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. (COSSON, 2011, p. 17)

Corroborando com esse pensamento, Octavio Paz (1972) diz que

O poeta consagra sempre uma experiência histórica, que pode ser pessoal, social ou ambas as coisas ao mesmo tempo. Mas ao falar-nos de todos estes sucessos, sentimentos, experiências e pessoas, o poeta nos fala de outra coisa: do que está fazendo, do que está sendo diante de nós e em nós. E mais ainda: leva-nos a repetir, a recriar seu poema, a nomear aquilo que nomeia; e ao fazê-lo, revela-nos o que somos.⁶

A prática de leitura na escola, comumente, segue um ritmo particular. Ansiando cumprir um programa curricular, que exige a aplicação de determinados conteúdos dentro de um tempo pré-estabelecido, professores se veem dentro de práticas de leituras

⁶ Ana Cláudia Duarte Mendes. Eco e Memória: “Vozes-Mulheres”, de Conceição Evaristo. **Terras roxas e outras terras - Revista de Estudos Literários**. Volume 17 – A (DEZ. 2009)

fragmentadas e excluídas, em sua grande maioria, do trato na compreensão e interpretação dos mesmos.

No que concerne as obras literárias, elas transmitem mensagens e trazem à tona expressões culturais de um povo, revelando seus valores e crenças. Heloisa Pires(2005), citando Jaqueline Held, diz que é pelo ato da leitura que o leitor abre “a passagem do mundo da leitura para a leitura do mundo”. De acordo com Pires(2005) não só os textos escritos transmitem mensagens mas também as ilustrações dos mesmos e nesse âmbito permite-se a inclusão dos textos de tradição oral, os quais dão a sua parcela de contribuição também.

Os textos literários constroem “arranjos simbólicos, valores e crenças” (Pires, 2005) que orientam as percepções de mundo. Para a autora durante o ato da leituras imagéticas, *e imaginárias* (grifo meu), o leitor entra dentro de um “círculo” onde o mesmo se representa, se cria e se repete, uma vez que essa representação imagética não é neutra.

Nada é mais fácil que conduzir as crianças ao jogo literário. Elas ainda vivem no império da imaginação, com um pé na realidade e outro na fantasia, e não é necessário nenhum artifício para tirá-las desse império. Espontaneamente aceitam a fantasia como aceitariam a realidade. (COLOSSANTI, 2004, p. 18 *apud* Yunes, 2009, p.14)

Pensar sobre a importância da literatura em sala de aula é não desvinculá-la da Literatura Oral, uma vez que as narrativas, vistas a partir de seu sentido mais amplo, atuam na socialização de valores e tradições culturais. Através do ato narrativo, os homens perpetuam sua própria história, suas trajetórias e suas visões do mundo.

Desde a denominação do que seria a literatura oral por Paul Sébillot (CASCUDO, 2006), limitadas aos provérbios, adivinhações, orações, cantos, que esse tipo de texto vem se ampliando, alcançando horizontes maiores, sendo expresso tanto pela via da oralidade através dos cantos populares, danças cantadas, poesias recitadas, aboios, lendas, etc., como também nos textos impressos feitos para o canto ou para declamação.

Ainda de acordo com Cascudo, a literatura oral brasileira “reúne todas as manifestações da recreação popular, mantidas pela tradição” (p. 27) trazidas pelos elementos que compuseram as três raças básicas na formação de nossa cultura: o português, o índio e o africano.

As narrativas, apesar de fantásticas, revelam ao ouvinte e/ou leitor um conhecimento sobre si, suas origens e sua comunidade, realizando interrelações entre valores e crenças. Na oralidade, as narrativas sejam elas criativas, educativas ou para diversão só realizam-se para preservação do grupo. (ROSÁRIO, 1989, p.50). Desse modo, as narrativas ficcionais têm como foco (objetivo) primórdio a vida social e o espaço no qual o narrador está inserido.

“Os modelos do mundo sociais, religiosos, políticos, morais, os mais variados, com a ajuda dos quais o homem, nas diferentes etapas de sua história espiritual, confere sentido à vida que o rodeia, encontram-se invariavelmente providos de características espaciais.” (LOTMAN p. 361)

Sendo assim, para o autor, existe um elo que une a representação visual que fazemos do mundo a partir das referências dos espaços que os cerca. É com base na visão ideológica do indivíduo e dos valores por eles apregoados que é descrito o espaço de vivências cotidianas.

As narrativas escritas, voltadas às normas estéticas em vigor, espelham-se na tradição oral, fazendo um cruzamento entre o passado e o presente, apoiando-se na memória para criarem seus textos. Chagas, ao citar Hobsbawn, em um comparativo entre a escrita de Guimarães Rosa e Mia Couto, escritores brasileiro e moçambicano, respectivamente, diz que os movimentos que lutam pela reestruturação e restauração das tradições acabam, conseqüentemente, produzindo uma ruptura com a mesma e acaba transformando-a em outra tradição “inventada”, gerando o que ela denomina de “hibridismo cultural.”

Nesse âmbito, a literatura se torna o veículo de transmissão e perpetuação desse universo híbrido “cujos vestígios de culturas seculares atravessam o tempo, e suas lacunas são representadas por meio de alegorias, de metáforas e tantos outros recursos que levam o leitor a se identificar nas malhas discursivas”. (CHAGAS, 2011, p. 22) Como resultado desse hibridismo, as mudanças no tradicional tornam-se iminente. O contato entre culturas tradicionais e a modernidade oferecida pelo progresso tecnológico restringem-na, fazendo com que, mesmo “símbolo de identificação cultural”, também se configura como a perda dessa mesma identidade. (Idem)

A passagem do texto oral para o escrito passa por um processo estrutural regido pelo que, segundo Ángel Rama, em citação feita por Chagas, elenca como de língua, estruturação literária e cosmovisão. Muito comumente, os usos da língua e a estruturação literária estão intimamente ligados, um sendo suporte para a construção do outro e a cosmovisão como referência à introdução de valores culturais das tradições orais, como o mito, invenção, ficção como ‘sagrado e exemplar’ (p. 23-4). Esse novo conceito traz à tona um sujeito em constante mutação, o que acarreta, segundo Boaventura Souza Santos, (1995) apud CHAGAS, na criação de identidades culturais oscilantes (25-6).

A literatura de origem africana, seja ela escrita ou oral, é vista com a afirmação do discurso que, segundo Conceição Evaristo⁷, historicamente, identifica, através da “escrevivência” vivida pelos negros e seus descendentes.

Há duas correntes, que se opõem, quando o assunto é a definição do que seria a literatura negra. O grupo, ao qual está ligada a escritora Conceição Evaristo, assume que a definição de literatura negra é aquela desenvolvida por autor negro ou mulato que escreva (ou fale) sobre sua raça dentro de um significado do que é ser negro, da cor negra, de forma assumida, discutindo os problemas que a concernem: religião, sociedade, racismo. Em suma, de acordo com Evaristo, o produtor da literatura negra tem que se assumir como negro.

Uma outra corrente de pensamento acerca do conceito de literatura negra, menos radical que a apresentada por Evaristo, é a que aponta para os elementos que comprovam a sua existência. Segundo Eduardo de Assis Duarte⁸ a literatura afro-brasileira é a que “apresenta temas, linguagem e, sobretudo, pontos de vista marcados pelo pertencimento étnico e pelo propósito de construir um texto afro-identificado” (DUARTE, 2011a, p.37). *Independentemente se seja ou não seu autor negro* (Grifo meu), a literatura negra é a “que seja não apenas a expressão dos afrodescendentes enquanto agentes de cultura e de arte, mas que aponte o etnocentrismo que os exclui do mundo das letras e da própria civilização.” (Idem, 2011b, p. 400)

⁷ Escritora brasileira. Estreou na literatura em 1990 com obras publicadas na série *Cadernos Negros*.

⁸ Professor da Faculdade de Letras da UFMG, doutor em Teoria da Literatura Comparada pela USP.

2.3 A Memória dos Idosos e Valorização da Tradição Oral

A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para libertação e não para a servidão dos homens.

Jacques Le Goff

A literatura tradicionalmente produzida via oralidade é a forma mais remota de expressão de eventos, sejam eles reais ou fictícios. Muitas histórias, desde séculos atrás, têm sido contadas e recontadas em todas as culturas como um meio de entretenimento, educação, preservação cultural, ensinamentos e transmissão de valores.

Embora a prática de contar histórias seja uma arte milenar e ancestral, ela depende da habilidade de quem as utiliza. Seja qual for o meio cultural inserido “os contadores vão burilando seu ofício como o poeta faz com seus versos. Contam e recontam, procurando nuances, as suspensões, as situações surpreendentes, inusitadas que prendam o ouvinte”. (YUNES, 2009, p. 17)

Estas palavras são veneráveis e constituem a chave do tesouro das experiências dos antepassados que trabalharam, amaram e sofreram em tempo pretéritos. Para eles, as tradições são fontes para o conhecimento do passado. (NUNES, 2009, p.37)

Como forma de perpetuação de saberes, a tradição oral pode ser vista como uma fonte inesgotável de transmissão de conhecimentos pautados na tradição entre gerações. Não sendo relegadas ao esquecimento, as tradições orais tornam-se uma forma de registro tais quais os textos escritos: apoiando-se em danças, improvisos, narrativas fantásticas rezas, benzeduras, entre outros.

Vale, nesse ponto, abrir um parêntese para esclarecer que a transmissão dos saberes, tendo como alicerce principal a oralidade, não inviabiliza a transmissão através da escrita, mas revela a importância dispensada pelo africano à palavra falada e à concepção de mundo africano.

Quando se fala em relato oral aqui não se fala de atos presenciados ou de rumores, mas de fatos registrados na memória de um povo e transmitido de geração em geração.

Essa tradição segue por vias paralelas e entrecruzadas: uma constituída pela história de um povo, outra pelos mitos, provérbios, lendas e crenças. Segundo Cascudo

Ao contrário da lição de mestres, creio na existência dual da cultura entre todos os povos. Em qualquer deles há uma cultura sagrada, oficial, reservada para a iniciação, e a cultura popular, aberta apenas à transmissão oral, feita de histórias de caça e pesca, de episódios guerreiros e cômicos, a gesta de heróis mais acessível à retentiva infantil e adolescentes. (1954, p. XIII)

A importância desses relatos se observa na necessidade de tê-los como referência não só para conduzir socialmente uma população, mas também para explicar os fatos inexplicáveis ocorridos na comunidade haja visto que, de acordo com Zumthor (2010) ninguém pensaria em negar a importância da tradição oral na história da humanidade como um todo. Não só nas culturas ágrafas como também na escrita.

Maria Zilda Cunha, em seu livro *Na Tessitura dos Signos Contemporâneos: novos olhares para Literatura Infantil e Juvenil*, cita a descrição de Gilberto Freire⁹ acerca do período escravocrata brasileiro. Sempre partindo do “Deus disse” ou “ouvi contar”, as negras, não sendo mais úteis ao trabalho doméstico ou nas lavouras, iam de fazenda em fazenda contar histórias. Dessa forma seres sobrenaturais, princesas, monstros, rezas, cantigas e outros mais, antes pertencentes à cultura africana, passam a integrar a cultura brasileira, que sofre também influência das culturas indígena e portuguesa, (CUNHA, 2009).

As matrizes africanas oriundas, segundo Cascudo (2006) citando Artur Ramos, das culturas Sudanesas e Bantus (p. 155), ainda se mantêm essencialmente na tradição de contar e vivenciar histórias míticas e fantásticas as quais são tidas como veículos de transmissões educacionais e valores culturais que embasam o autoconhecimento e saberes sociais coletivos¹⁰. É

Impossível calcular a riqueza da Literatura Oral negra, infinito de suas variantes. Se pensarmos na inextinguível tendência para o canto e na sedução irresistível do africano pela eloquência, a mania dos discursos, a conversa sem fim, o prestígio dos contadores de histórias e cantores populares, profissionais [...] será um esplendor no seu conhecimento total. (CASCUDO, 2006, p.162)

⁹ Casa Grande e Senzala. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.

¹⁰ Prefeitura de Salvador - Apoio à prática pedagógica - Contos Africanos

De toda a riqueza da Literatura Oral oriundas das culturas afros, esse trabalho pretende deter-se no gênero ‘MI SOSO’: “Estórias fictícias, fundamentais como expressão especulativa da imaginação negra. [...] Contém o maravilhoso, o sobrenatural, o miraculoso.” (Idem).

Desde muito tempo, em várias culturas africanas, os ensinamentos são transmitidos de pais para filhos, atravessando várias gerações. Todo o conhecimento é transmitido oralmente de tal maneira que a memória humana tornou-se o principal instrumento guardião das histórias, crenças e costumes de um povo. Nascimento e Ramos afirmam

que os relatos míticos emergidos com a tradição, fundada em aspectos religiosos, em costumes muito antigos, fornecem, há tempos, subsídios indispensáveis para se compreender o que caracteriza, dá forma e garante o funcionamento a uma sociedade. (2001, p. 153)

Do mesmo pensamento, Hampaté comunga

Os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro dos homens. Antes de colocar seus pensamentos no papel, o escritor ou o estudioso mantém um diálogo secreto consigo mesmo. Antes de escrever um relato, o homem recorda os fatos tal como lhe foram narrados ou, no caso de experiência própria, tal como ele mesmo os narra. Nada prova a priori que a escrita resulta em um relato da realidade mais fidedigno do que o testemunho oral transmitido de geração a geração. (2010, p. 168)

É através da oralidade, da arte de contar histórias, que os ensinamentos são transmitidos. As histórias repassadas são carregas de lições para a vida, formando assim o acervo de conhecimentos que embasam os saberes e a memória coletiva das comunidades. Nessas comunidades se sobrepõem aos outros aqueles que conseguem armazenar o máximo de informações pertinentes a genealogia familiar da comunidade, fatos históricos, o poder medicinal e toxicológico da ervas e as tradições religiosas. Pela longa experiência de vida, comumente, as pessoas detentoras desses saberes são os mais velhos.

As histórias contadas por estes, desse modo, não podem ser tomadas como narrativas particulares uma vez que fazem parte do repertório cultural de uma determinada sociedade.

Por cultura tem-se como conceito qualquer ação do indivíduo em relação à natureza e os resultados produzidos por essa relação. São normas e valores advindos das relações entre os sujeitos e o meio onde o mesmo está inserido. Para Barros

A experiência e a formação cultural de um indivíduo são, portanto resultado do desenvolvimento, a partir de processos de socialização de um repertório que, compartilhado com um grupo social, viabiliza sua experiência no coletivo¹¹.

É da aquisição de valores oriundos da troca de experiências que se constitui a memória, em torno da qual, na medida em que vai se constituindo a sociedade, vai tornando-se consistente a identidade de um povo. Para Hall (2003) as identidades não nascem junto com os sujeitos, mas são formadas e transformadas dentro das representações e atuações sociais.

Elemento intrínseco na contação de histórias, a memória não tem o seu conteúdo voltado unicamente ao passado. Ela é um elo que dá continuidade, é uma ponte entre o passado e o presente em várias gerações. Partindo do tempo presente, a memória sempre se reporta a tempos passados rememorando vivências e experiências coletivas, elaborando “uma série de sensações, sentimentos, percepções e imagens para, só então, ‘constituir-se’ como um referente” (YUNES, 2009 p. 22).

Segundo Yunes, (Idem) no uso das atribuições da memória, o sujeito não resgatará o fato de tal maneira tenha acontecido, porém a memória “vem à tona mobilizada por elementos heterogêneos, mas por um percurso em que a própria memória se constrói”. Assim, na memória não é possível discernir entre passado e presente como duas matérias separáveis.

De acordo com Octávio Paz (1994), a tradição é regulamentada pelos mitos, pelas lendas e costumes passados de geração em geração, mas o termo “modernidade” também remete a construção de uma tradição, que é o rompimento com o “antigo”, pois na medida em que se rompe com o passado, também o reconstrói.

¹¹ José Márcio Barros. Caderno de História. Belo Horizonte. V.4, n 5, p. 31-36. Dezembro de 1999.

A produção do saber cultural está relacionada diretamente à memória e a identidade dos indivíduos. Todo conhecimento produzido por várias gerações, as formas de ver e viver o mundo, seus valores e representações estão vinculados às experiências das histórias de vida, aqui especificamente, na forma da oralidade.

Para Raphael Samuel,

a memória, longe de ser meramente um receptáculo passivo ou um sistema de armazenamento, um banco de imagens do passado, é, isso sim, uma força ativa, que molda; que é dinâmica – o que ela sintomaticamente planeja esquecer é tão importante quanto o que lembra – e que ela é dialeticamente relacionada ao pensamento histórico, ao invés de ser apenas uma espécie de seu negativo. (SAMUEL, 1990, p. 44).

Halbwachs aponta em seus estudos o caráter coletivo da memória. Não sendo ela estanque e desprovida do contato social, “a memória individual provê o conhecimento da memória coletiva” (NASCIMENTO E RAMOS, 2011, p. 154) “... para evocar o próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade.” (HALBWACHS *apud* NASCIMENTO E RAMOS, 2011 p. 154).

O mesmo conceito é compartilhado por Michael Pollack (1992). A memória como elemento constitutivo da sociedade é, segundo o autor, de caráter individual e coletivo. Pollack (1992, p. 200) as define como “os acontecimentos vividos pessoalmente” e “os acontecimentos que eu chamaria de ‘vividos por tabela’, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer”.

De acordo com Bosi (2012) a função social exercida pelos mais velhos é a de atar o passado aos acontecimentos que ainda estão por vir. Uma vez não sendo mais produtivos dentro da sociedade capitalista, aos idosos resta a tarefa de conta histórias e “estórias”, para os quais os longos anos de vida concedem experiências para contribuir para a formação da memória e cultura do grupo ao qual pertence.

Nas rodas de conversas, marca da socialização dos saberes, o idoso, aportando-se de suas lembranças, conta as suas histórias e estórias. O mais velho, diante do longo tempo vivido e das experiências acumuladas no cotidiano, “carrega em si, mais fortemente, tanto a possibilidade de evocar, quanto o mecanismo da memória, que já se fez prática motora” (BOSI 1994, p. 49).

O que, desse modo, faz uma comunidade se desenvolver não é somente a sua história, mas cada ação nela desenvolvida. De maneira contundente, as pessoas deixam suas marcas pessoais e coletivas as quais estabelecem o modo de vida em sociedade, plurissignificando o espaço e as atuações do sujeito.

De acordo com Cascudo (2006), os africanos ainda mantém viva a tradição de seus contadores de histórias. Os akpalô, kpatita, ologbo e griot. “De geração em geração, mudando de lábios, persiste a voz evocadora, ressuscitando o que não deve morrer no esquecimento”. (p. 163)

A importância dispensada à tradição oral em África não é vista apenas como meio de comunicação. “A oralidade procura resistir, assegurando seu lugar de importância nos falares antigos dos contadores de histórias, os *griotes*”, (...) que “reluz uma maneira de preservar a sabedoria da ancestralidade” (NASCIMENTO E RAMOS, 2011 P. 157-158)

O termo *griot*, a que as autoras se referem, é uma palavra africana que designa o contador de histórias, aquele detentor de conhecimentos universais necessários para os ensinamentos gerais, favorecendo a preservação da cultura de um povo. São possuidores da história oral de muitos africanos. Através de narrativas eles contam fatos épicos da cultura afro, heróis e personagens do passado. No ato da contação de história, o *griot* educa o seu povo, transmitindo-lhes suas memórias e conhecimentos acumulados ao longo de sua vida.

Na África, com culturas de bases orais, o *griot* é a “memória” do povo. Cabe a ele a conservação da narração das experiências do mito. Transmitem, através da oralidade, aquilo que deve permanecer como conhecimento e tradição do seu povo, mantendo a identidade do sujeito e de suas raízes.

Porém, ao contrário do que se possa parecer, a tradição oral africana não se limita apenas a histórias, lendas, relatos mitológicos ou históricos embutidos dentro da sociedade. Ela abrange muito mais; gira em torno de todos os aspectos da vida, pois, para o africano, o espiritual e o material não estão segregados. A tradição oral africana trata do entendimento humano: religião, conhecimentos, ciência natural, astronomia, arte e história.

Devido à grande tradição oral na cultura popular africana, trazida para o território brasileiro juntamente com os negros no período colonial, que essa forma de ensinamento contribuiu na formação de nossa identidade cultural. Essa arte de narrar, específica do

griot, foi introduzida pelos negros, geralmente os mais velhos, que contavam as histórias de seus antepassados africanos, as lendas e mitos, embasados na tradição oral e do imaginário popular.

2.4 A Presença dos Idosos na Contação de Histórias na Comunidade de Olhos D'água

*NKaringana wa nkaringana*¹²

Os saberes culturais estudados no presente trabalho são referências para jovens e adultos. Algumas histórias são contadas pelos moradores do povoado Olhos D'água, Lagarto-SE, acerca das experiências vivenciadas no entorno da Serra da Miaba, geograficamente localizada no município de São Domingos-SE, cidade fronteiriça à comunidade, servindo o rio Vaza Barris como limite de divisa.

Diante de sua magnitude do *canion*, conhecido como Pedra da Arara, ao longo do rio, de grutas, conhecidas pelos antigos ribeirinhos, caçadores e pescadores como furnas, seus aspectos inóspitos, além de poucos estudos científicos sobre o local, concederam à Serra condições propícias para o imaginário popular construir suas narrativas. Essas narrativas apontam para o modo peculiar de vida, os saberes e as crenças do povo da referida comunidade.

Devido as várias narrativas dos feitos “protagonizados” ou oralizados pelo “quando eu era pequeno ouvir dizer”, muitos mitos, crenças e “verdades” foram mapeando a região de acordo com esses acontecimentos. Muitas são as histórias e misticismo que cercam a Pedra da Arara, o Poço do Capitão, Rio das Panelas, Pedra da Sereia, entre outros.

Muitos dos moradores na comunidade cresceram ouvindo histórias extraordinárias, onde seres de “outro mundo” apareciam para ajudar os necessitados e revelar riquezas escondidas ou punir àqueles de conduta e índole maldosa. As narrativas disseminadas pelos mais velhos fazem um estreito diálogo entre os saberes culturais locais e os saberes culturais e morais instituídos historicamente.

¹² Era uma vez...Língua Changana da província de Gaza.

Muito do que é tido e narrado como acontecimento autêntico da comunidade é percebido como tema central nas lendas e contos africanos. Isso permite um diálogo entre a cultura dos dois povos. A retextualização das histórias narradas em África, aponta para os saberes africanos como um dos alicerces da formação cultural brasileira.

Dentro de um contexto rural, os idosos da comunidade, ainda que aposentados e afastados da atividade laborativa, ainda representam fonte de renda ativa dentro do seio familiar. Muitos netos são criados pelos avós, guardiões da memória e práticas já em desuso dentro da sociedade modernizada. Ecleia Bosi, citando Chauí afirma que os idosos “são a fonte de onde jorra a essência da cultura, ponto onde se conserva e o presente se prepara.” (1994, p. 18). Dada a importância dos saberes oriundos e transmitidos pelos mais velhos é que se pode corroborar com o pensamento de Zumthor (2010) quando afirma que “cada velho que morre é uma biblioteca que se fecha”.

Os relatos orais são importantes na percepção do coletivo através das experiências individuais, reconstituídas pela arte de contar histórias que a vida moderna está rapidamente suprimindo.

A importância da tradição oral está pautada na disseminação da cultura de um povo. As atividades de enriquecimento oral promovem relações entre gerações, tradições, valores e costumes, permitindo a troca de experiências, a reflexão e a tomada de ciência pelo indivíduo de seu papel social. Para Lima (2007)

As identidades afrodescendentes são construções múltiplas, complexas, social e historicamente (re) construídas com base nos dispositivos de matrizes africanas; [...] Desse modo, as identidades são imbricadas na semelhança, na identificação com o outro e estão no contexto das relações sociais. (Maria Batista Lima, 2007 p. 44 apud Sodré, 1983, 1999)

Para Cascudo (1984), a literatura baseada na oralidade, constitui a história e saberes da sociedade e institui um conhecimento “não-oficial, tradicional, oral, anônimo, independentemente de um ensino sistemático.” (p.31). Seguindo o que preconiza Cascudo, a contação de histórias contribui na formação social e cultural das famílias da comunidade ora em estudo.

Com o advento da modernidade e a inclusão da tecnologia e dos meios de comunicação em massa as narrativas orais presentes na comunidade aos poucos estão perdendo a credibilidade. A transmissão de conhecimentos, o encanto, o suspense, o medo

entre outros sentimentos promovidos pelas histórias recheadas de mitos e crenças populares estão tornando-se obsoletos e sem prestígios diante das “explicações concretas” permitidas pelos estudos científicos que “fazem os costumes serem revistos e serem postos em xeque, porque, apesar de a tradição querer ser ‘perene e eterna [...] a ausência de movimento termina condenando-a a estagnação da morte’” (BORNHEIM, 1987, P. 15 *apud* CHAGAS, 2011, P. 13).

Muitos escritores, brasileiros, afro-brasileiros ou africanos, tentam propiciar o resgate dessas tradições em suas narrativas. É notório que grande parte dos mitos, ritos, danças, crenças e lendas presentes nos textos escritos têm suas origens nas tradições orais. Faz-se necessário aqui um aparte para lembrar que, na verdade o que há é um processo de recriação.

Porém, mesmo com a redução significativa dos contadores de histórias, a comunidade ainda preserva um grande acervo de narrativas, crenças, mitos e religiosidades que ainda são passadas de geração a geração via oralidade, entretanto, novos contadores de histórias não são mais vistos pelo caráter sagrado, mas na perspectiva de contribuição para a preservação da cultura do povo constituindo-se assim naquele que Chagas (2011) denomina de ‘talento narrativo’.

De acordo com Walter Benjamin, o narrador de tradição oral está sendo relegado à extinção. O “dom” da transmissão está cada vez mais escasso porque as experiências não são mais comunicáveis, assim:

O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definhando porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção. Porém esse processo vem de longe. Nada seria mais tolo que ver nele um ‘sintoma de decadência’ ou uma característica ‘moderna’. Na realidade, esse processo que expulsa gradualmente a narrativa da esfera do discurso vivo e ao mesmo tempo dá nova beleza ao que está desaparecendo, tem se desenvolvido concomitantemente com uma evolução secular de forças produtivas. (BENJAMIM, 1994, p. 201)

Benjamim não fala em seu texto do desaparecimento do narrador, mas da transformação do mesmo diante dos constantes aprimoramentos dos meios de produção e comunicação. Afirma ainda que “o ‘grande narrador terá sempre suas origens no povo’” (1994, p. 75) mas o narrador moderno não vivenciou a experiência de ouvir as histórias do narrador tradicional e com isso ele cria outro narrador.

Atualmente na comunidade, como aponta Benjamim dentro de uma situação generalizada, o narrador tradicional, aquele que “vivenciou” a experiência, quase não existe mais. O encontro entre os mais jovens e um idoso, exclusivamente para ouvir histórias, tido outrora como único recurso ou meio de entretenimento, vem sendo substituído por outras formas de diversão propiciadas pelos meios midiáticos como a TV ou os sítios de relacionamentos oferecidos pela informatização da comunicação.

Mesmo com a ausência do narrador tradicional na comunidade, o narrador moderno continua fazendo o seu papel. Muitos jovens e crianças perpetuam as histórias vivenciadas e narradas pelos mais velhos de sua família, não permitindo, mesmo que inconsciente, que sejam sepultados todos os conhecimentos transmitidos oralmente, todo o legado cultural, moral, místico e religioso que referencia as bases sociais da povoação.

3 METODOLOGIA

*O processo de ensino-aprendizagem inclui sempre
aquele que apreende, aquele que ensina
e a relação entre essas pessoas.
Vigotsky*

Neste capítulo far-se-á a apresentação do corpus e da metodologia deste trabalho as quais consistem em apresentar uma síntese que envolve a teoria e intervenção na prática pedagógica no que concerne ao ensino de leitura literária, aqui pautados nas tradições orais vindas de África com alunos do sexto ano regular do ensino fundamental de uma escola pública municipal da zona rural em Lagarto-SE. Visa, assim, uma abordagem prática e objetiva do método que deu norte ao processo de análise dos resultados obtidos, uma vez que esta pesquisa foi de natureza qualitativa, com aulas expositivas e dialógicas, exibição fílmica, leitura de contos de autoria africana, visitas a idosos da comunidade, e ao final, a culminância com uma roda de contação de histórias onde os alunos foram os protagonistas, promovendo um maior e melhor aproveitamento entre os mesmos.

3.1 Proposta de Intervenção em Leitura Literária do Texto Oral

Definir e decidir uma proposta pedagógica e sua posterior intervenção é, *a priori*, definir o que se pretende como objetivo dessa intervenção. A proposta não deve restringir-se meramente à transmissão de conhecimentos/conteúdos. Vai muito mais além; se configura na construção do sujeito, social e culturalmente constituído. Para Dra. Rinalva, citando Ilma Passos, em seu artigo Proposta Pedagógica: o que vem a ser? comunga com esse pensamento. Para a autora

É necessário que se afirme que a discussão do projeto político pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção da educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não dispensa uma reflexão sobre o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica.¹³

Diante de várias possibilidades, no que concerne ao trato dedicado ao ensino e do modo de transmissão utilizado, os saberes transmitidos pela escola vão sendo marcados e moldados pelo que o professor e os alunos estabelecem como meta de conhecimento e aprendizagem e muitos são os desafios colocados face a educação e que visam auxiliar as propostas da educação contemporânea bem como as reflexões para as intervenções no contexto escolar.

No entanto, não são raras as instituições de ensino formais que encaram a leitura apenas como objeto útil ao aprendizado escolar, desvinculando desse último o caráter lúdico e prazeroso. Não é proveitoso para nenhum dos envolvidos nesse processo que a escola priorize o ensino da leitura centrada em si, mas que seja voltado para o desenvolvimento social do aluno.

Considerando as práticas de linguagem como uma expansão da capacidade de reflexão durante a interlocução e de seu uso adequado, as propostas de ensino na área de línguas devem priorizar o uso do texto, seja ele oral ou escrito, impressos ou digitalizados, levando em consideração toda variedade de textos à disposição do aluno.

Uma das grandes e potenciais aliadas na Educação são as tecnologias de informação e comunicação (TIC). Na atualidade, vive-se um momento no qual se discute

¹³ Revista de Educação do Cogeime. Profª Dra. Rinalva Cassiano Silva. Ano 9, nº 17, p. 84. DEZ/2000

muito o uso dos meios tecnológicos na relação ensino/aprendizagem. Mas o uso da tecnologia não é de domínio recente. Segundo Ucy Sato:

“cada época, dentro de um contexto de atividades específicas, relacionadas a certas práticas sociais concretas, implementou ferramentas que criaram novas possibilidades e também limites e restrições.” (SATO, 2008, p.13)

O avanço tecnológico vem marcando e modificando o homem em suas formas de pensar e se relacionar com o mundo. Hoje, os novos ambientes de ensino-aprendizagem permitem uma nova visão sócio-interacionista na qual o professor passa a ser mero coadjuvante desse processo e o aluno, este nesse novo conceito de aprendizagem, passa a ser o “responsável pelo seu próprio aprendizado, desempenhando um papel ativo na formação do conhecimento.” (RANGEL, 2008, p.45).

A realidade do mundo, na atualidade, requer um novo perfil de profissional e de cidadão que coloca para a escola novos desafios. Encontramos, no cotidiano, situações que demandam o uso de novas tecnologias e que provocam transformações na nossa maneira de pensar e de nos relacionar com as pessoas, com os objetos e com o mundo ao redor. (BRASIL, 2010 p.36)

Assim, o aluno sendo protagonista na aquisição do próprio saber ele se aporta de vários meios tecnológicos, abertos a circulação do conhecimento, principalmente a WEB, que permite a intertextualidade e oportuniza os alunos construir leituras autônomas e não linear, quando recorre aos hiperlinks.

Quando tomada com prática constante e reflexiva, a leitura literária permite ao leitor uma experiência ímpar de viver a realidade dentro de um mundo de fantasias, constituindo elo indenitário entre narrador e leitor. De acordo com Aletéia Alves, et al (2011),

O leitor/ouvinte é capaz de aposar-se dela de modo a torná-la sua própria história, e dessa forma superar seus conflitos, angustias medos, ou seja, a criança, ao ouvir um conto, é capaz de transportar-se para ele e viver sua própria história em função do que lhe foi narrado, adquirindo tranquilidade para compreender seus sentimentos, seu lugar, e para resolver seus conflitos (p. 103)

Embora vários estudos já apontem a importância do ato da leitura dentro do letramento literário e linguístico, muitos professores e também estudiosos da área ainda

divergem quanto ao seu ensino. Segundo Machado (2002), despertar o gosto pela leitura literária perpassa pela obrigatoriedade da leitura de textos clássicos. Para despertar a paixão pela leitura é preciso mostrar ao aluno o quanto prazerosa essa prática pode se tornar.

Muito importante também nessa prática leitora é o trato com o texto proveniente de narrativas tradicionalmente vinculadas à oralidade. Ler um clássico conto de fadas ou narrar uma história que faz parte do imaginário popular de uma comunidade para uma criança “é compartilhar com ela um tesouro e proporcionar uma experiência inesquecível.” (ALVES et al, 2011, p.108)

Os mitos exercem grande influência dentro dos meios sociais e culturais. A universalidade dos temas narrados confere prática relevante para a humanidade de modo que se possa reconhecer povos e suas culturas.

Assim, pretende-se resgatar, por meio do ensino de leitura literária do texto oral, algumas experiências sociais vividas pelo mais velho, com narrativas coletadas na comunidade que faz parte do corpus desse trabalho e também por narrativas e tradição oral originárias de África e várias regiões do Brasil, retextualizadas e transformadas em textos escritos.

Segundo Cyntia Graziella Giroto e Mariana Revoredo

A escola, ao inserir na sala de aula atividades que tenham como objetivo resgatar a cultura da comunidade, levar em consideração experiências vivenciadas pelos alunos fora do ambiente escolar. Desse modo, qualifica e valoriza conteúdos que aparentemente não teriam valor para os seus próprios produtores. Ao resgatar a cultura em um trabalho partilhado com a comunidade, ao mesmo tempo que ensina a criança a ler/escrever com sentido, “alfabetizando e letrando”, pode também ajudar a própria família a reintroduzir em suas relações a leitura/escrita plena de significado. (2011, p. 186)

Assim, é necessário que tenha, nesse processo, o envolvimento de novas formas de ensinar, aprender e de desenvolver um currículo condizente com a sociedade tecnológica, que permita a integração, complexidade e convivência com as diversidade culturais e linguísticas, contemplado novas possibilidades de representar o conhecimento. Novas propostas pedagógicas devem abrir possibilidades de ensino/aprendizagem contemporâneos, que visem a pedagogia do multiletramento, com

ações específicas, onde o foco deva ser o aprendiz protagonista, não um aprendiz depósito ou reprodutor de conhecimentos.

3.1.1 Procedimentos Teórico-metodológicos e Apresentação do *Corpus*

O corpus deste trabalho está ancorado no desenvolvimento de módulos-aulas de leitura literária do texto oral e na contação de histórias, tanto das fazem parte do imaginário popular da comunidade de Olhos D'água, como também as de outras regiões brasileiras e de África, que permitisse subsídios de estímulos para as crianças e jovens adolescentes a vivenciarem a produção literária da comunidade onde vivem.

Para que tal objetivo fosse concretizado foi posto em prática aquilo que Fiorese (2003) teoriza como o conjunto de ações que permitem alcançar determinados objetivos, ou seja, o método, que de acordo com sua origem latina (*methodus*,) tem o significado de caminho ou via para a realização de algo. Assim, é através do processo metodológico que se busca alternativas para se alcançar determinados objetivos.

Desse modo, a escolha do método deve garantir o desenvolvimento da pesquisa, levando em conta aspectos envolvidos tais como a confiabilidade do método, o conteúdo trabalhado, os instrumentos utilizados, do tempo previsto, a divisão dos conteúdos e os objetivos a serem alçados.

Ao delimitar o corpus desse trabalho tornou-se viável a aplicação de estudos mais centrados na leitura literária do texto oral uma vez que no cotidiano escolar não se verifica o consenso quanto ao ensino de literatura, principalmente no que se diz respeito à literatura oral. De acordo com Regina Machado (2004), não se dispensa muita importância e funcionalidade às narrativas orais dentro do contexto de sala de aula. Comumente, os conteúdos das narrativas são “banalizados e neutralizados” (p. 192) em detrimento aos ensinamentos meramente pedagógicos da linguagem sendo elas, as narrativas, modificadas para o pronto atendimento de atividades que levem os alunos a responderem questões de ordem puramente gramaticais.

Nessa perspectiva, as narrativas apresentam-se tão somente como “gênero de língua para a primeira infância, uma pré-literatura, (...) e não uma literatura para

aprofundar e desenvolver através de toda existência do indivíduo.” (MACHADO, 2004, p. 192). Nesse contexto a autora corrobora com Duborgel (1983) quanto afirma que:

Como se o conto, para tornar-se compatível com a pedagogia, devesse a todo custo adaptar-se a ela, ou seja, à ideia particular que dela se faz tanto da “bela linguagem” (escolar, acadêmica), quanto da linguagem para crianças (superprotetora e tola). (DUBORGEL, 1983, p. 58 *apud* MACHADO, 2004, p. 192)

Assim, todas as possibilidades do trato simbólico que envolve as narrativas tradicionais, ficam esquecidas, negando aos discentes o acesso à “literatura fantástica, à linguagem do imaginário, à imaginação simbólica, à cultura dos sonhos, à educação do ser humano imaginante.” (MACHADO, 2004, p.192)

Para a verificação prática dos conteúdos que dão fundamento teórico a essa pesquisa, o projeto foi aplicado 32 alunos do 6º de uma Escola da Rede Municipal da cidade de Lagarto-SE. Os sujeitos são alunos provenientes da zona rural e fazendas circunvizinhas, os quais em sua maioria convivem ainda à margem dos meios de Tecnologia, Informação e Comunicação (TIC).

Houve de início a preocupação de verificar o interesse dos alunos acerca dos textos que permeiam o imaginário popular da comunidade, haja vista que seja primordial que os professores, ao planejar a aula, verifiquem e exponham todos os detalhes, os objetivos e as condições reais de aplicação, para que obtenha os resultados almejados.

3.1.2 Delimitação da Temática e Planejamento dos Módulos-aula

Os objetivos gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (PCN, p. 32) apontam, como meta principal do Ensino Língua Portuguesa levar o aluno a “utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais.” Isso requer do professor uma atenção mais centrada, principalmente no que concerne ao ensino de leitura literária, seja ela oral ou escrita.

Para Dolz, Novarrez e Schneuwly (2004), as sequências didáticas são instrumentos que podem guiar professores, propiciando intervenções sociais, ações

recíprocas dos membros e intervenções formalizadas nas instituições escolares, tão necessárias para a organização da aprendizagem em geral e para o progresso de apropriação de gêneros textuais em particular.

A Sequência Didática, proposta por esses autores engloba um conjunto de atividades práticas organizadas em torno de um gênero textual possibilitando, ao aluno, uma interação junto às práticas de linguagens diversificadas. Essas sequências tem a finalidade de

[...] ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (2004, p. 97)

A estrutura na qual está baseada a Sequência Didática é tal qual demonstra o esquema abaixo:

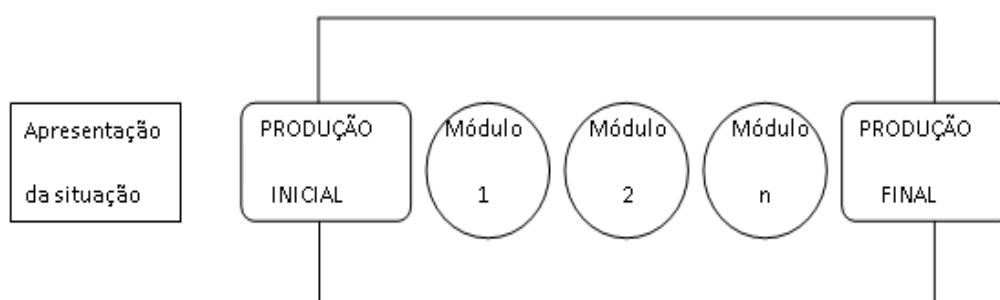


Figura 1: Esquema da Sequência Didática

O método do projeto foi ancorado no desenvolvimento de sequências didáticas, tal como propostas por Novarrez, Dolz e Schneuwly tendo como subsídios auxiliares as teorias do método recepcional elaborado por Bordini e Aguiar(1988) e na sequência básica de Cosson (2011) as quais deveriam proporcionar aos alunos uma visão diferenciada das histórias que fizeram e fazem parte do contexto social olho-d’aguense e histórias contadas em África e por afros descendentes, a importância da transmissão de conhecimentos e saberes via oralidade bem como proporcionar a integração do aluno com a comunidade onde vive.

Para a delimitação do tema os alunos foram inquiridos, de forma prévia, acerca do conhecimento deles para com as histórias narradas pelos moradores mais antigos da comunidade e se havia por parte deles o interesse em saber como essas mesmas histórias

poderiam ter relação de importância na constituição dos sujeitos dentro da comunidade e dos saberes coletivos e a relação delas com a formação cultural brasileira.

A temática despertou, logo de imediato, um entusiasmo eufórico nos alunos, haja visto o mundo do fantástico, do mitológico presentes nas narrativas, se fazerem também presentes no imaginário *conto fadista* das crianças.

Assim, para uma melhor demonstração metodológica das atividades realizadas para a obtenção do resultado final deste trabalho, tem-se a descrição detalhada de sua execução:

✓ **Apresentação da situação/motivação:** inicialmente foi escolhido para a realização desse projeto os dias de segunda-feira, devido ao maior tempo de horas/aulas com a turma. Na primeira aula os alunos foram questionados acerca de que, para eles, seria literatura, textos literários e não literários. Se, tendo como base os textos tidos como literários, os textos orais tinham o mesmo valor literário que os textos escritos. Percebeu-se que para a maioria dos alunos texto literário se limitava a “poesia” e “aqueles textos grandes e chatos que ninguém entende nada”. Tornou-se, nesse momento, pertinente o esclarecimento sobre o que viria a ser textos literários, orais ou escritos. Para que a aprendizagem se torne eficaz deve-se levar aos alunos a compreensão de literatura é a arte que representa o sentimento, modo de pensar e ver as coisas; ela pode estar representada na arquitetura, nas artes plásticas ou nos textos, escritos ou orais e que uma das funções assumidas por ela é a de representar o real de modo especial, uma vez que a realidade não pode ser representada de forma plena. Segundo Barthes (1977), a literatura é utópica, uma vez que cria novas realidades e novos significados para as palavras. Em seguida, para motivar os alunos, com auxílio do *data show* foi colocada uma mostra com imagens retiradas da internet, as quais estavam relacionadas diretamente com o imaginário popular do qual fazem parte.¹⁴

✓ **Produção inicial:** Dispondo os alunos sentados em um semicírculo foi proposto lhes uma roda de contação de histórias a qual foi aceita prontamente. A narrativa escolhida foi a Lenda do Cobra Norato, originária da região amazônica. Ao final da narrativa foi aberto espaço, para que, assim como a Lenda do Cobra Norato, que eles narrassem histórias conhecidas por eles, que tenham sido contadas pelos pais, avós ou quaisquer outras pessoas mais velhas. Nesse momento eles estavam livres para que, cada

¹⁴ Vide análises de dados.

um, a sua maneira, contasse a sua história. Em seguida foi solicitado um comparativo entre as histórias narradas por eles e a Lenda do Cobra Norato. Até esse momento não foi esclarecido aos alunos nenhum conceito sobre aspectos culturais e sociais, nem a contribuição dos povos africanos que permeiam nas narrativas, tampouco a formação sociocultural brasileira.

✓ **Módulo 1:** Nesta etapa houve as discussões acerca dos conceitos de cultura, os aspectos culturais envolvidos em cada narrativa, os valores e crenças africanas envolvidos em cada narrativa em contraponto com os valores locais, além do papel dos mais velhos na formação da história individual e coletiva. Exibição do filme Kiriku e a Feiticeira (1998). Após a exibição, ocorreu a atividade de interpretação fílmica e a retomada das discussões em torno dos aspectos culturais. Ao final, chegou-se ao denominador comum: a cultura popular é algo criado por um determinado povo, onde os mesmos têm participação ativa nesta criação; é um conjunto de conhecimentos e informações, valores, crenças e saberes adquiridos pelos sujeitos e que podem ser representados na literatura, na música, na arte, etc., formados pelo contatos entre os indivíduos de várias regiões. Como atividade extra classe foi solicitado aos alunos, divididos em cinco grupos, que pesquisassem lendas ou histórias narradas em outras regiões do Brasil.

✓ **Módulo 2 e 3:** estes dois módulos foram reservados para a audição de histórias oriundas da comunidade. Para isso foi necessário a colaboração de pessoas do âmbito extra escolar que se dispuseram a narrar “causos” e “estórias” que permeiam o imaginário popular e fantástico da localidade. As rodas de contações ocorreram em vários momentos, uma vez que foi preciso tanto trazer contadores para dentro da escola como também levar os alunos para outros ambientes externos à escola. Devido à grande quantidade de alunos envolvidos no projeto foi preciso dividi-los em grupos para bom andamento das audições que aconteceram nas residências dos narradores de acordo com as disposições de tempo dos mesmos. Durante as audições notou-se o crescente interesse manifestado pelos alunos em participar das outras rodas de contação, haja visto que a cada história narrada os alunos percebiam a ligação com outras histórias, fazendo-os perceberem e comentarem acerca da formação cultural e o quanto cada história influenciava no modo de organização social e moral da comunidade.

✓ **Módulo 4:** Este módulo foi dedicado a narrativa da lenda africana “Uma é assim, a outra assado”, texto escrito por Yves Pinguilly (2008), em seguida foi

distribuído cópias desse texto para fosse realizada uma leitura compartilhada e posterior interpretação textual coletiva. Nesse módulo, antes da leitura coletiva, foi perguntado aos alunos como eles imaginavam o continente africano, se era muito diferente ou semelhante ao lugar onde eles moravam. Nessa oportunidade foram colocadas em *Datashow*, algumas imagens que fazem parte da África, o povo africano e sua cultura.

✓ **Produção final:** Montagem da Amostra de Narrativas Oraís e a realização do Dia De contação de histórias pelos alunos do 6º ano. Na oportunidade os alunos contaram as histórias que ouviram dos mais velhos, como as histórias de botijas, Prato raso, Lobisomem, Caipora e outras que eles já tinha conhecimento anterior, bem como as narrativas provenientes de outras regiões do Brasil. Foram selecionadas a lenda do Cobra Norato, Comadre Fulorzinha, Mãe do Ouro, A lenda de Mandi e O diabinho da garrafa. O evento contou com a participação de todos os alunos do turno vespertino e alguns alunos do turno matutino, além dos professores e funcionários da unidade escolar.

- Aspectos gerais da pesquisa

O presente projeto, *Leitura Literária e a Lei 10.639/03: Uma proposta de ensino a partir de narrativas orais*, será aplicado na Escola Municipal, localizada no povoado Olhos D'água, zona rural, na cidade de Lagarto/SE.

Fundada na década de 50 com cerca de 55 alunos, a escola contava com a professora D. Aliete¹⁵ que exercia todas as funções necessárias para o funcionamento do estabelecimento escolar, tendo o apoio de algumas pessoas da comunidade.¹⁶

Atualmente a Instituição oferta, nos turnos matutino e vespertino, o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, o Programa Mais Educação para as crianças da comunidade, povoados adjacentes e das fazendas circunvizinhas e o EJAEF no período noturno. O espaço físico escolar não é suficiente para a quantidade de turmas ofertadas, uma vez que conta apenas com três salas de aula, havendo a necessidade de utilizar um espaço em outra unidade escolar desativada. A unidade escolar não dispõe de sala de leitura nem de sala de informática, apesar de possuir micro computadores, porém sem o uso devido a problemas técnicos relacionados ao fornecimento de energia elétrica.

¹⁵ Informação coletada junto a moradores da comunidade.

¹⁶ Dados fornecidos pela Secretaria da Unidade Escolar.

No que concerne a prática de leitura, apesar de haver um projeto voltado a esse fim o mesmo não obteve avanços consideráveis haja vista a falta de motivação por parte dos alunos além da dificuldade de distribuição de material entre os discentes.

Como resultado do baixo aproveitamento leitor, a Escola não obteve êxito satisfatório na Prova Brasil. De acordo com os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2011, a primeira etapa do Ensino Fundamental obteve nota 3,0 em 2009 e em 2011 não aparece na estatística visto que não alcançou média estabelecida pela Prova Brasil. O Ensino Fundamental II não foi avaliado devido a primeira turma ter sido formada em 2012.

4. ANÁLISES DE DADOS

Desde o princípio dessa pesquisa, o desejo de trabalhar as narrativas de tradição oral vem ganhando forma e se configurando cada vez mais como matéria concreta e possível de execução. Raras vezes, na prática de sala de aula, a temática tem relevado o devido e merecido interesse por parte das equipes docentes.

Apesar das narrativas pautadas nos temas míticos pertencentes à oralidade tradicional possuírem pouca representatividade entre os jovens, o trabalho despertou a atenção dos alunos, embora inicialmente tenha havido uma discreta resistência por parte de alguns integrantes da turma. Para transpor a barreira imposta inicialmente, os momentos de leitura não foram planejados de maneira estagnada dentro da própria leitura nem tampouco que servissem de pretexto para outras atividades, ao contrário: buscou-se direcionar o foco do leitor para os resultados pós leitura.

A partir da apresentação das narrativas, o entusiasmo e o fascínio pelos “causos” narrados despertaram a curiosidade dos alunos, motivando-os, tanto para contar as histórias já conhecidas por eles, como também para buscarem mais histórias.

Na primeira oficina, na apresentação com o intuito de motivação para os conteúdos, foram selecionadas imagens (expostas abaixo) que ativassem o conhecimento anterior deles, permitindo ampliar, entre eles, o que Bordini e Aguiar (1988) traz como

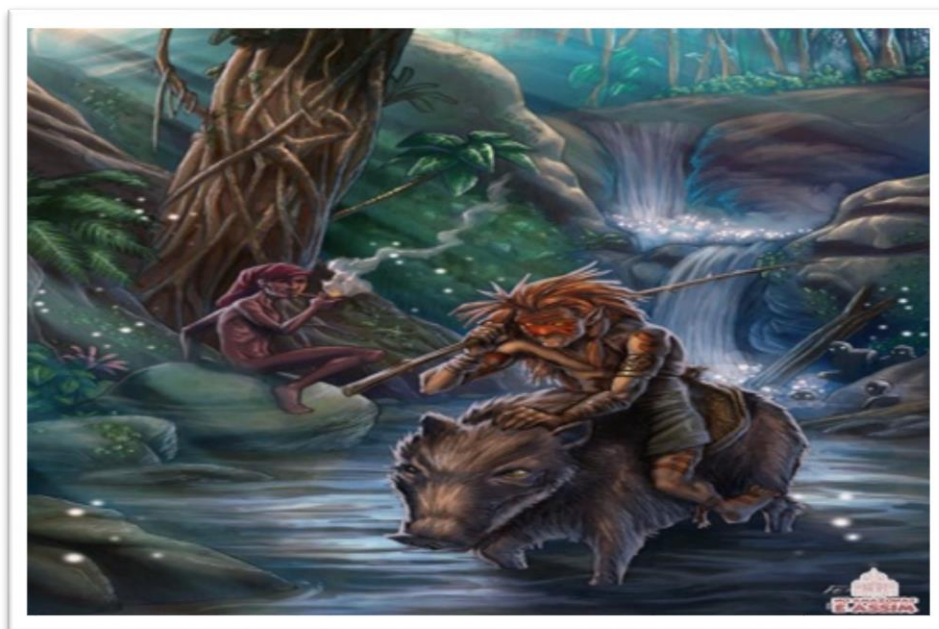
horizonte de expectativas. Algumas imagens, intencional e estrategicamente, foram colocadas sem que as mesmas fizessem referências a nenhuma das histórias pertencente ao repertório deles.

Figura 2 - Botija



Fonte: www.google.com.br

Figura 3 - Curupira



Fonte: www.google.com.br

Figura 4 – Comadre Fulorzinha



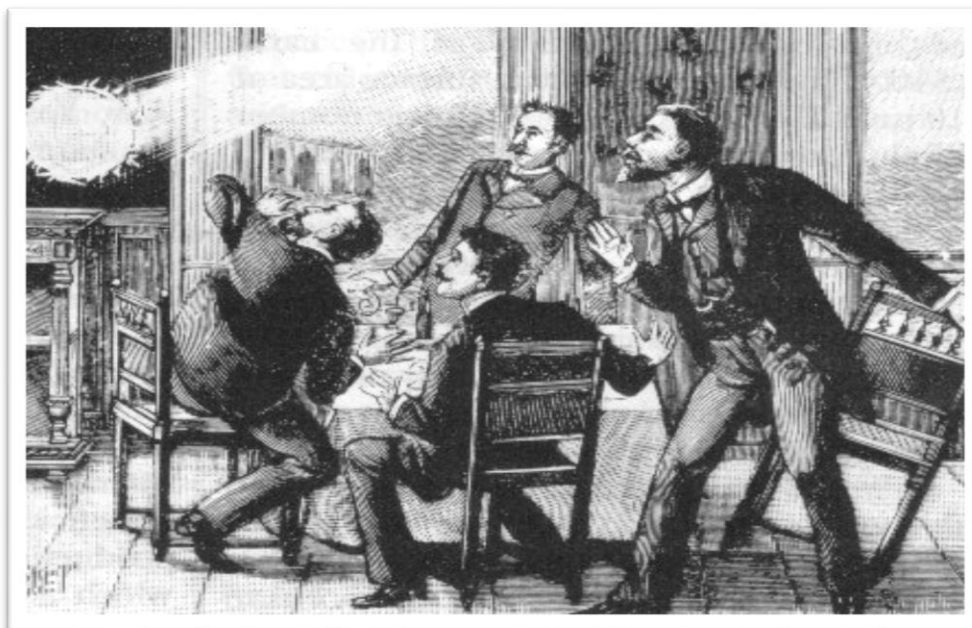
Fonte: www.google.com.br

Figura 5 – Alma Penada



Fonte: www.google.com.br

Figura 6 - Luzerna



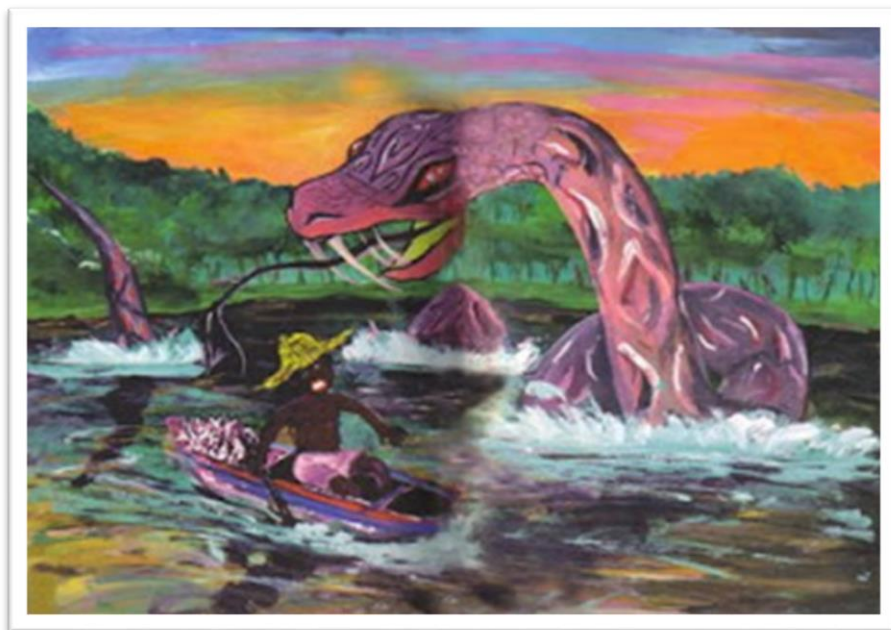
Fonte: www.google.com.br

Figura 7 – Mula-sem-cabeça



Fonte: www.google.com.br

Figura 8 – Cobra Norato e Maria Caninana



Fonte: www.google.com.br

Figura 9 – Iemanjá



Fonte: www.google.com.br

Essa decisão levou a evidência do que preconiza Yunes (2003) quanto a perceber um texto e relacioná-lo ao próprio cotidiano. De acordo com a autora, só fazemos parte de um mundo à medida que os descobrimos e construímos um referencial a partir dele. .

Anacondas, comadre Fulorzinha, entre outras histórias, não os remetia a realidade entre si mesmos nem aos seus semelhantes, uma vez que as narrativas só fazem sentido advindo do contexto cultural e do imaginário popular no qual está inserido.

No que concerne a conceitualização literária ocorreram problemas haja visto que maioria dos alunos não conhecia o termo e raros relacionavam literatura ao texto poético ou a livros longos e chatos.

Já na segunda oficina foram introduzidas as contações de histórias. Para provocar um pouco de discussão polarizada a história escolhida foi a Lenda da região amazônica, cobra Norato. Espontaneamente entre os alunos surgiram comentários tais como: “Eita história mentirosa (risos); “Conte outra professora, essa não tem nada a ver (mais risos)”.

Imagem 1 – Momento de leitura



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 2 – Momento de socialização das histórias



Arquivo pessoal

Imagem 3 – Momento de leitura



Fonte: Arquivo pessoal

Durante esse momento se fez necessário uma mediação objetivando desfazer crença dos alunos na dualidade verdade *versus* mentira dentro das narrativas advindas do imaginário popular. Na transmissão das histórias, os narradores não estão preocupados em fundamentar a veracidade dos fatos narrados mas, transmitir conceitos que cercam os

valores sociais, morais e religiosos. A teoria de Maria Batista Lima (2007) citando Sodré serve para justificar as reações dos mesmos. Para ela, as identidades apenas são formadas a partir da sinonímia com o outro dentro de um contexto de produção e transmissão, corroborando, assim, com o conceito dos alunos de que a identificação com os valores construídos só se dava pelas narrativas inseridas no cotidiano deles.

Para a confirmação do que teoriza Lima (idem), na sequência os alunos foram convidados a contarem a suas histórias. Eis um trecho:

_ “Quando eu vinha da roça com minha avó ela me mostrou uma coisa muito escura perto da cancela...menino era uma ‘prezepada’!” (Aluna A)

_ “Deixe de mentira. Eu não gosto de mentiras”. (Aluno B)

_ “Mentira não. Essa é verdade. Eu vi.” (Aluna A)

Ao final da aula, os alunos perceberam os valores culturais transmitidos entre os povos e que esses mesmos valores são transmitidos de forma contínua, passando de geração em geração. Perceberam também que as histórias se entrelaçam umas às outras e que os narradores procuram adequá-las ao contexto de sua região, sem no entanto, deixar que percam suas intenções originais. O diálogo entre o aluno C e a professora, transcrito abaixo, traz essa confirmação.

_ “Professora, a história de comadre Fulorzinha é muita parecida com a história do curupira e também da caipora, né?”

_ “Sim. Você sabe falar porque?”

_ “Eu acho que a diferença de cumadre Fulorzinha é para fazer medo nas crianças para não saírem sozinhas sem a mãe.”

Na etapa seguinte as aulas foram voltadas para os aspectos culturais. Para motivar a aula foram utilizadas no início as imagens abaixo como forma de verificação acerca do conceito deles sobre a África, seus habitantes e a forma de manifestação cultural.

Figura 10 – Pôr-do-sol



Fonte: www.portaldoprofessor.mec.gov

Figura 11 – Aldeã africana 1



Fonte: www.portaldoprofessor.mec.gov

Figura 12 – Aldeã africana 2



Fonte: www.portalafricas.com.br

Figura 13 – Feiticeiro



Fonte: www.julysilver.blogspot.com.br

Durante a apresentação do filme Kiriku e a Feiticeira, foi notório que alguns alunos já o conheciam, embora em momento algum tenha sido direcionado para fins pedagógicos e menos ainda para trabalhar a cultura, a religião e os valores praticado pelos povos oriundos de África. A partir desse momento ficou evidenciado o clímax das aulas. A organização e apresentação das oficinas foram ganhando formas de tal maneira que foi possível construir um elo entre as narrativas locais e as contadas em várias regiões do Brasil, além da África. Os alunos começaram a ficar realmente envolvidos nas atividades.

Os encontros com os mais idosos permitiram um interesse maior dos alunos em relação a formação da referida comunidade, bem como suas crenças, religiões, danças, folguedos, etc. Na residência de Maria Leônidas, uma aluna perguntou se além dela contar histórias se ela sabia também “tirar” versos. Nesse momento a senhora falou sobre as festas do tempo que ela era moça, das diversões dos jovens e das rodas de samba de coco. As crianças interagiram de forma relevante. Faziam perguntas, trocavam experiências, entre eles e os idosos, de outros momentos.

Imagem 4 – Maria Leônidas de Souza, 96 anos.



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 5 – Momento de socialização de histórias



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 6 – Contação de Histórias por José de Santana Freitas, 71 anos (sentado), José Reginaldo Reis dos Santos (em pé), 45 anos.



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 7 - Contação de Histórias por José de Santana Freitas, 71 anos (sentado), José Reginaldo de Freitas (em pé), 45 anos.



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 8 – José Benedito dos Santos, 77 anos



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 9 – Alunos reunidos em momento de contação de histórias



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 10 – Alunos reunidos em momento de socialização das histórias



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 11 – Momento de contação na residência de Maria Leônida



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 12 - Oratório de Dona Maria Leônidas



Fonte: Arquivo pessoal

IMAGEM 13 - Momento de contação na residência de Josefa Maria de Jesus Santos, 73 anos



Fonte: Arquivo pessoal

IMAGEM 14 - Momento de contação na residência de Marinalva Zeferina de Santana, 61anos



Fonte: Arquivo pessoal

Os resultados se mostraram satisfatórios quando, no dia escolhido como o Dia De contação, os alunos de mostraram à vontade (conforme imagens abaixo) para narrar

histórias. Como realizado durante os módulos anteriores, os alunos utilizaram imagens relacionadas às narrativas escolhidas para o evento a fim de provocar, no ouvinte, motivação e curiosidade para a história por eles contada. Percebeu-se que o imaginário popular e a fantasia infantil se entrelaçaram e deram vida a novas histórias. Dentro das narrativas da comunidade, os alunos perceberam que as histórias se cruzavam com outras (as divisões das águas do rio, narrada por Zefinha de Caçar, em alusão a passagem Bíblica do Êxodo, por exemplo), que faziam parte do imaginário e relatos de outros povos. Isso só é possível porque o discurso do imaginário não se enquadra dentro da neutralidade, de acordo com Pires (2005).

Durante o evento foi percebido a facilidade e a naturalidade com que os alunos envolviam os ouvintes em suas narrativas, como estavam à vontade tanto para a verbalização oral das narrativas quanto para sanar as curiosidades que eram levantadas pelas pessoas presentes. Eles assimilaram e internalizaram várias histórias e retextualizaram-nas oralmente, constituindo um outro tipo de narrador, que segundo Benjamim (1994) deixou de ser o tradicional para ser o narrador moderno.

Imagem 15 - Dia De contação¹⁷



Fonte: Arquivo pessoal

¹⁷ Dia De Contação em referência ao dia “D”, o dia da culminância do projeto.

Imagem 16 – Dia De Contação



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 17 – Dia De contação



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 18 – Dia De contação



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 19 – Dia De contação



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 20 – Dia De contação



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 21 – Dia De contação



Fonte: Arquivo pessoal

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho, procurou-se desfazer visões e estereótipos, acerca das culturas de descendência africana, afim de que novas gerações as conheçam e as tenham como parte da formação de sua própria história. Para fundamentação teórica sólida nesse tema, buscou-se apoio nos estudos já realizados por pesquisadores, apontados como referência nesses estudos, tais como Munanga (2009), Maria Batista Lima (2007) e Eliane Cavalleiro (2011).

Diante do que foi apresentado, pode-se perceber que, em contramão das pesquisas na área de ensino e leitura literária e do que reza a Lei 10.639/03, há pouca aplicabilidade no que concerne ao trato com a cultura africana, esta que foi um dos motes inspiradores para a confecção desse estudo.

Na primeira parte desse trabalho buscou-se fundamentos que servissem de alicerces teóricos que subsidiassem e direcionassem uma proposta didática para o ensino de literatura e leitura literária do texto oral. Para desenvolver tal projeto, leituras que apontassem o Negro e seu papel na formação da cultura afro-brasileira, a leitura literária e ensino, o texto oral, bem como meios metodológicos que referendassem uma proposta pedagógica para a produção e posterior aplicação e análise se mostraram essenciais.

No que concerne ao ensino literário, Candido (1976), aponta que a literatura pode humanizar por meio de suas obras. Ela exprime o homem e depois atua na própria formação do homem, pois são baseados na realidade e usam-na com a finalidade de educar socialmente.

A leitura torna-se, assim, âncora importante na contribuição para a formação do sujeito. Assim, trabalhar a história e a cultura dos descendentes africanos é compreender e valorizar esse povo, suas memórias e suas raízes.

A leitura literária, na maioria das vezes, apresenta-se aos leitores de forma inacessível. Para que essa realidade seja modificada, o trabalho com a leitura, desde os primeiros anos da educação escolar, deve proporcionar aos discentes acesso aos multiletramentos, permitindo compreender a multimodalidade textual e suas diferentes formas de explorá-las, nos mais variados aspectos.

É sabido que as vivências oriundas dos mais variados berços culturais e sociais repassados oralmente formam vínculos únicos entre várias gerações, transformando as histórias narradas pelos mais velhos em ensinamentos dos saberes ancestrais transmitidos dentro da comunidade. Yunes (2009), Zunthor (2010), Bosi (2012) e Cascudo(2006) serviram, com maestria, aos intentos dessa pesquisa. Com esses estudos percebeu-se que valorizar, portanto, e dispensar a devida importância à tradição oral é proteger as raízes culturais nas quais está fortemente alicerçada a formação cultural brasileira.

Outrossim, para que o método de ensino de leitura abordado nesse projeto seja aplicável, a proposta necessita de um parâmetro ordinal nas atividades realizadas. Desta feita, o método adotado nesse trabalho, baseado na sequência didática proposta por Dolz, Novarrez e Schneuwly (2004), contribuiu para a eficácia do mesmo uma vez que atendeu as expectativas dos alunos. A aplicação da metodologia escolhida permitiu aos alunos motivação para extrapolar os horizontes de expectativas, como direcionam os estudos de Bordini e Aguiar (1988), além de buscar novas leituras, as quais contribuirão para a ampliação do repertório de cada sujeito.

O método de letramento literário proposto por Cosson (2011), o qual corrobora com os pressupostos de Bordini e Aguiar (1988), visa a construção de um leitor que se apropria com autonomia, dos processos de leitura, indo além da mera decodificação do texto.

A escolha de textos provenientes do imaginário popular podem contribuir para a formação de um sujeito mais crítico e questionador da realidade social, uma vez que o mesmo pode responder a um dos questionamentos de Hall (2003): o aluno passa a saber de onde veio. Além disso instigam, incentivam os alunos e írem para além dos textos e procurar entender sua forma de criação e transmissão.

O uso dos recursos tecnológicos dentro da metodologia pedagógica permite ao aluno uma liberdade para construção do seu próprio saber. O professor torna-se apenas o mediador do conhecimento.

Assim, após executadas as etapas do projeto e resinificados os sentidos e comportamentos culturais vivenciados na comunidade, aos alunos foram proporcionados suportes para um posicionamento crítico perante a sociedade onde os mesmos estão inseridos.

REFERÊNCIAS

A. Hampaté Bâ. **“A tradição viva”**. In: Coleção História Geral da África da UNESCO Volume I: Metodologia e pré-história da África (Editor J. Ki-Zerbo), cap.8. 2010

AGUIAR, V.T. de; B., M. da G. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. Mercado Aberto. Porto Alegre, 1988.

BENJAMIM, Walter. **O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: ____ Magia técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. MEC, SECAD, Brasília, Outubro, 2004.

BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10639/03. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**, 2005, p. 11.

BRASIL. **Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC: Guia do cursista** / Alberto José da Costa Tornaghi, Maria Elisabette Brisola Brito Prado, Maria Elizabeth Biancocini de Almeida. – 2. ed. – Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. MEC, SECAD, Brasília, setembro, 2009.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

BOSI. Ecléia. **Memória e Sociedade – Lembranças de velhos**. Companhia das letras. São Paulo. 2012

BOSI. Ecléia. **Memória e Sociedade – Lembranças de velhos**. Companhia das letras. São Paulo. 1994

CANDIDO. Antônio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Companhia ed. Nacional, 1976.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. Rio de Janeiro, Instituto Nacional do Livro, 1954.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura Oral no Brasil**. Global editora. São Paulo, 2006.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Lendas Brasileiras**. Gaia. São Paulo, 2010. (p. 49 – 54)

CAVALLEIRO, Eliane. (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo. Selo Negro, 2001.

CUNHA, Maria Zilda. **Na Tessitura dos Signos Contemporâneos: novos olhares para literatura infantil e juvenil**. Paulinas: São Paulo, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário. Teoria e prática**. Editora contexto. São Paulo, 2011.

CHAGAS, Silvania Núbia. **Nas Fronteiras da Memória: Guimarães Rosa e Mia Couto, olhares que se cruzam**. 2 ed. UPE. Recife, 2011.

COUTO, Mia. **Antes de nascer o mundo**. Companhia das letras. São Paulo, 2009. COUTO, de Letras, 2004

DUARTE, Eduardo de Assis. (2011a). **Entre Orfeu e Exu, a afrodescendência toma a palavra**. In _____(org.) *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. V. 1 (Precursores) Belo Horizonte: Editora UFMG

DUARTE, Eduardo de Assis. (2011b). **Por um conceito de literatura afro-brasileira**. In _____(org.) *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. V. 4 (Precursores) Belo Horizonte: Editora UFMG

GOMES, Lenice; HOLANDA, Arlene; GOMES, Clayson. *Nina África: Contos de uma África menina para ninar gente de todas as idades*. Editora Elementar. São Paulo, 2009 (p. 11-16)

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. DP e A. Rio de Janeiro, 2003.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na Sala de Aula: visita à história contemporânea**. São Paulo. Selo Negro, 2005.

OCELOT, Michel. **Kiriku e a Feiticeira**. 71 min. 1998

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para leitura do mundo**. Educação em ação. Ática. São Paulo, 2001.

LISBOA, Henriqueta. **LITERATURA ORAL PARA A INFÂNCIA E A JUVENTUDE** Lendas, contos & fábulas populares no Brasil. Peirópolis. São Paulo, 2002. (p. 76-79)

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Objetiva. Rio de Janeiro, 2002.

MACHADO, Regina. **Acordais: fundamentos teóricos-práticos da arte de contar histórias**. DCL. São Paulo, 2004.

MARCON, Frank. **S2identidades étnicas: apontamentos de um estudo com crianças no cotidiano escolar**. In Estudos Africanos, História e Cultura Afro-brasileira: olhares sobre a lei 10.639/03. Editora UFS. São Cristóvão-SE, 2007.

MWEWA. C. Muleka; SÁ, Ana Lúcia, VAZ, Alexandre Fernandez. (orgs.) **O verso do anverso: teoria, crítica e literatura africanas**. Editora Nova Harmonia. Nova Petrópolis/RS, 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Ática. São Paulo, 2009.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In BRANDÃO, André Augusto. **Cadernos Penesb 5** – Programa sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2004.

NUNES, Susana Dolores Machado. **A milenar arte da oratura angolana e moçambicana**. Porto-Portugal: CEAU/Universidade do Porto, 2009.

PAZ, Octávio. **Los hijos del limo**. In Obras Completas. V. I. México: Fondo de Cultura Econômica, 1994.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Malungos na escola. Questões sobre Culturas afrodescendentes e educação**. 2 ed. Paulinas. São Paulo, 2007.

PINGUILLY, Yves. **Contos e Lendas da África** – Yves Pinguilly. Cia das Letras, São Paulo, 2008.

POLLACK, Michael. **Memória e Identidade Social**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, 1992. Vol. 5.

SOTO, Ucy. **Ensinar e aprender línguas com o uso de (novas) tecnologias: novos cenários, velhas histórias**. Novas tecnologias em sala de aula: (re) construindo conceitos e práticas. Claraluz Editora. São Carlos, 2008.

SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta lúcia Tagliari. (org). **Oralidade, fantasia e infância: há lugar para os contos de fadas na escola?** Aletéia Eleutério Alves, et al. Leitura literária na escola – reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Mercado das Letras. Campinas-SP, 2011

SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta lúcia Tagliari. (org). **Narrativas míticas e a apropriação da leitura/escrita literária: uma proposição prática**. Cyntia Graziella G.

S. Giroto. Mariana Revoredo. *Leitura literária na escola – reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Mercado das Letras. Campinas-SP, 2011

RANGEL, Marcelo Vanderlei Miranda Sá. **Fluxo interativo em curso de espanhol *on-line*: análise da distância transacional**. Novas tecnologias em sala de aula: (re) construindo conceitos e práticas. Claraluz Editora. São Carlos, 2008.

THORNTON, John Kelly. **A África e os Africanos na Formação do Mundo Atlântico**. Trad. Marisa Rocha Mota. Rio de Janeiro. Editora Campus, 2004.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. Aymará. Curitiba, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura**: dimensões culturais e políticas de um conceito. *Nonada Letras em Revista*. Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 47-70, 2012.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Editora UFMG, Belo Horizonte, 2010.

<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=869023> acesso em 25.10.2013

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf> acesso em 25.10.2013

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lei10639.pdf> acesso em 12.09.2013.

http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=85 acesso em 13.11.2013

<http://www.viomundo.com.br/politica/kabengele-munanga-a-educacao-colabora-para-a-perpetuacao-do-racismo.html> publicado em 30.12.2012 acesso em 13.11.2013

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=26698> acesso em 23.09.2014

ANEXOS

- Narrativas orais, anteriormente pesquisadas na internet e posteriormente transcritas a partir de narrativas escritas:

A SERPENTE EMPLUMADA DA LAPA

Câmara Cascudo

A massa calcária do Morro ergue-se a noventa metros acima das águas do São Francisco.

Abrem-se no bojo escuro, recortado pela paciência da erosão, um palácio misterioso, salas, átrios, coruchéus, pilares, agulhas, miranetes, pias, decorações estranhas, arabescos que fecham as últimas volutas pela projeção impressionante de estalactites.

Aí, em 1691, um português, Francisco Mendonça Mar, pintor, abandonando a cidade de Salvador, atingiu a Lapa, com duzentas léguas de peregrinação e fome, trazendo um crucifixo e uma vontade de eremita.

Fez vida de solitário.

Depois, o ermitão se tornou hospitaleiro da região, abrigando enfermos, consolando doentes, determinando que a imensa Lapa se tornasse centro de convergência demográfica, estimulada pela fé irradiante.

Uma caverna transformou-se em capela, com altar e assento.

Uma lasca de fonolito, percutida, espalhava sonoridades de sino, ajuntando fiéis.

O culto nasceu e se espalhou, como uma luz suave, por toda a redondeza. Francisco Mendonça Mar ordenou-se padre em 1706, tomando o nome de Francisco da Soledade, e morreu depois de 1722.

A imagem de Bom Jesus fundou a povoação; vila de Bom Jesus da Lapa em 1890; cidade em 1923, município da velha Bahia.

Em época de romaria, dez mil devotos enxameiam ao redor do Morro, orando, confiando na Justiça Divina.

Logo à entrada da gruta, onde Mendonça Mar semeou a futura capela, está o altar-mor, feito há milênios, como disse Frei José de Santa Rita Durão no canto XIV do seu “Caramuru”:

*Eis aqui preparado (disse) o templo,
Falta a fé, falta o culto necessário;
E quando era de Deus feito contemplo,
Tudo o que era de salvar meio ordinário.
Desta intenção parece ser exemplo
Este insigne prodígio extraordinário,
Onde parece que no templo oculto
Tem disposto o lugar, e espera o culto.*

À esquerda está a Cova da Serpente, sempre fechada e temida, até 1936.

Aí vivia uma serpente emplumada como Quetzalcoatl, agitando sem cessar, para crescer depressa, duas asas robustas.

Quando a serpente deixasse a cova, devoraria a todos sem remissão.

Muita gente ouvia-lhe o ronco cavernoso e ameaçador, avisando o perigo fatal e terrível.

Frei clemente, em fins do século XVIII, chegou à gruta e iniciou as Santas Missões; reconheceu o canto onde a serpente alada preparava voo mortal para a população assombrada; aconselhou que todos rezassem o “Ofício de Nossa Senhora”: cada vez que a oração findasse, uma pena cairia da serpente, sem esperança de substituição, arrancada pelo poder da súplica.

Milhares de orações, em todo rio São Francisco, subiram para o céu. Uma a uma, aos milhares, as penas da serpente foram caindo, caindo, como folhas duma árvore morta.

Desplumada, inofensiva, derrotada, a serpente morreu de furor.

Ao abrir-se a cova fabulosa, não se encontraram vestígio de seu corpo.

Ainda hoje, quem visita a Lapa do Bom Jesus, à margem direita do São Francisco, verá a entrada da cova onde a serpente emplumada viveu para matar, e desapareceu, vencida pelo “Ofício de Nossa Senhora”.

Lendas Brasileiras. Gaia. São Paulo, 2010. (p. 49 – 54)

A MÃE-D'ÁGUA

Henriqueta Lisboa

Era um homem muito pobre, que tinha sua plantação de favas na beira do rio; quando, porém, elas estavam boas para colher, não apanhava um a só, porque, desapareciam. Afinal, cansado de trabalhar para os outros comerem, tomou a resolução de ir espiar quem era que lhe furtava as favas.

Um dia estava de espreita, quando viu uma moça, bonita como os amores, no meio do faval, abaixo e acima, colhendo as favas todas. Foi, bem sutil, bem devagarinho, e agarrou-a dizendo:

_ Ah! É você que vem aqui pegar as minhas favas? Você agora vai é para minha casa, pra se casar comigo.

Gritava a moça, forcejando por se libertar das unhas do homem;

_ Me solte! Me solte, que eu não apanho mais as suas favas, não.

Porém o homem sem querer largá-la. Finalmente disse a moça:

_ Está bem. Eu me caso com você, mas nunca arrenege de gente de debaixo d'água.

O homem disse que sim. Levou-a e casou-se com ela. Tudo quanto possuía aumentou como milagre, num instante. Fez logo um sobrado muito bom, comprou escravos, teve muitas criações, muitas roças, muito dinheiro, enfim.

Depois de passado bastante tempo, a mulher foi ficando desmazelada, que uma coisa era de ver, e a outra, contar. Parecia de propósito. Não dava comida aos filhos, que viviam rotos e sujos. A casa estava sempre desarrumada, cheia de cisco. Os escravos, sem ter quem os mandasse, não cuidavam do serviço e só andavam brigando uns com os outros. Ela descalça, com o vestido esfarrapado, os cabelos alvoroçados, levava o dia inteiro dormindo.

Enquanto o pobre do homem estava na rua, nos seus negócios, estava sossegado; mas, assim que punha o pé em dentro de casa, era uma azucrinação em cima dele que só lhe faltava endoidecer. Choravam os meninos, com fome:

_ Papai, eu quero comer... Papai, eu quero comer...

Os escravos:

_ Meu senhor, fulano me fez isso, Beltrano me fez aquilo.

Um inferno! Vivia zonzoso de tal forma que pouco parava em casa. Um dia, muito aporrinhado da vida, disse baixinho:

_ Arrenego de gente de debaixo d'água...

Aí a moça, que só vivia esperando por aquilo mesmo para ir-se embora, porque ela era a mãe-d'água e andava doida por voltar para o seu rio, levantou-se mais que depressa e foi saindo pela porta afora, cantando:

*_ Zão, zão, zão, zão,
Calunga,
Olha o munguelendô
Calunga,
Minha gente toda,
Calunga,
Vamo-nos embora,
Calunga,
Para a minha casa,
Calunga,
De debaixo d'água,
Calunga,
Eu bem te dizia,
Calunga,
Que não arrenegasses,
Calunga,
De gente de debaixo d'água,
Calunga.*

O homem, espantado, gritou:

_ Não vá lá não, minha mulher!

Mas qual! Em seguida à moça, foram saindo os filhos, os escravos e criações: bois, cavalos, carneiros, porcos, patos, galinhas, perus, tudo, tudo. E o pobre do homem, com as mãos na cabeça, gritando:

_ Não vá lá não, minha mulher!

Ela, continuando o seu caminho, nem ao menos olhava para trás, cantando sempre:

*Zão, zão, zão, zão,
Calunga etc.*

Depois da gente e dos bichos, foram saindo pela porta afora a mobília, a louça, as roupas, os baús e tudo que estava em cima deles, comprado com o dinheiro dela. O homem correu atrás, vestido já na sua roupa do tempo que era pobre, gritando:

_ Não vá lá não, minha mulher!

Foi o mesmo que nada. Por fim, acompanharam-na a casa, telheiros, galinheiros, cercados, currais, plantações, árvores e o mais. Chegando à beira do rio, a moça e todo e todo seu acompanhamento foram caindo n'água e desaparecendo.

O homem foi viver pobrementemente, como dantes, do seu faval. Também nunca mais a mãe-d'água buliu na sua roça.

LITERATURA ORAL PARA A INFÂNCIA E A JUVENTUDE Lendas, contos & fábulas populares no Brasil. Peirópolis. São Paulo, 2002. (p. 76-79)

Ver: As favas mágicas. Lenice Gomes. In Nina África: contos de uma África menina para ninar gente de todas as idades. Lenice Gomes, Arlene Holanda Clayson Gomes. Editora Elementar, São Paulo, 2009. P.11-16.

AS FAVAS MÁGICAS

Lenice Gomes

Ouvi contar que, na África, em certo tempo, existiu um lavrador possuído de esperança, mesmo rodeado pelas dificuldades da vida. Seu grande tesouro era um pedaço de chão, a sua terra. Ao acordar firmava sempre seus olhos na roça; só os desviava para passeá-los sobre os céus, num gesto de prece, desejando a chegada da chuva.

Junto ao seu roçado, estava a casa humilde onde morava; nela alegria e diversões não podiam faltar. Companhia não tinha, até o aparecimento de um misterioso cachorro, que parecia ter sido trazido pelo vento. Agora o lavrador não estava mais sozinho. O animal foi ganhando espaço, na sua vida e no seu coração, e tanto espaço ganhou, que recebeu o nome de Ventania.

Numa manhã, acompanhado os passos de seu cachorro, descobriu um pequeno rio que passava por ali. Nunca tinha ido até lá. Ficou na margem, encantado pelas águas, divagando em seu pensamento. Depois lavou o rosto e bebeu um pouco daquela água. Por encanto, foi misturando-se aos movimentos da marola. Encheu-se de felicidade e esperança. Suspirou profundamente, agradecendo a natureza:

_ Bonito rio!

Parecia um sinal. De volta para casa, veio mastigando a ideia de como carregar um pouco daquele rio para o seu roçado. Nessa noite quase não dormiu. Seu destino. Sua sorte. Tão perto e tão longe. Aos poucos, uma brisa suave soprou seus cabelos. Adormeceu embalado pela brisa e pelos mistérios.

Na manhã seguinte despertou cheio de força e coragem. Trabalhou muito em sua roça de favas. Por vezes levava o olhar aos céus e cantava baixinho, como se aquele canto chamasse a chuva. Coisa que aprendeu com os seus antepassados. Sabia quanto precisava dela.

De repente, a chuva veio que veio, feito um sorriso aberto. O homem banhado por ela agradecia aquele divino presente! Semanas depois, na roça brotava vida nova. As favas floresceram rápido: bonitas e suculentas.

O lavrador colhia feixes e feixes de fava e vendia-os nas feiras das redondezas. Veio o tempo da estiagem e a roça do lavrador continuava brotando como por encanto. O homem, feliz da vida, se animava.

Há muito não se viam favas tão bonitas. Ele era o único na região a colhê-las o ano todo. Continuava seu trabalho sem descanso. Sentia-se feliz. Dinheiro não lhe faltava. Foi ficando cada vez mais afortunado. Todos comentavam e até invejavam a fartura daquela roça.

Aconteceu numa manhã, quando o lavrador foi recolher favas para vendê-las, que as melhores e maiores haviam sumido, sem nenhuma explicação.

Apavorado, o homem correu. Nem sombra de quem as tinha levado. Circulou o roçado uma, duas, três vezes, indagando-se quem poderia ter roubado parte de suas favas. Depois tranquilizou o coração, deixando de lado o desespero. Continuou seu trabalho, desta vez com atenção redobrada: novas plantações, novas colheitas. No outro dia, porém, sucedeu-se o mesmo: mais uma parte das favas havia sumido. A exasperação quase tirou a calma do lavrador. Foi nessa hora que sentiu o cachorro enroscar-se em suas pernas, e teve uma ideia.

_ Vou colocá-lo para guardar o roçado. Afinal, ele é um bom amigo e será também um bom guardião de tesouros.

Caiu a noite, lá estava o homem descansando. Sono gostoso de repouso. Quando ouviu o latido de Ventania atravessando a casa, pensou: “É o ladrão das minhas favas!” Apavorado, pulou da cama e correu ao roçado seguindo os latidos do cão. No escuro da noite Ventania rosnava, latindo de aviso. Soprava um vento anunciador. O lavrador estremeceu.

Sempre fora corajoso. Agora estava ali, de cabelos em pé. Ventania voltou a rosnar. Tremendo feito vara verde, o homem foi se chegando devagar e perguntou:

_ Quem está aí? _ E ouviu um farfalhar na folhagem, de onde surgiu um vulto prateado, cuja luz se destacava em meio à escuridão.

O homem apertava os olhos, como se não quisesse ver. Passo à passo, caminhou em direção daquele vulto luminoso. Ventania sacudia o rabo e eriçava as orelhas, farejando o ar. O lavrador, com o coração mais tranquilo, exclamou:

_ É apenas um vulto! E eu aqui apavorado!

Foi então que, no meio da escuridão, o vulto surgiu soltando raios de luz. O ar exalava magia! Era ela! A deusa das águas do rio. Segurava um longo lenço fino na mão direita. O cachorro postou-se aos seus pés, em sinal de obediência. Na outra mão segurava a saia bordada, fazendo uma concha com o tecido, onde recolhia as favas. Dançava suavemente, levando o corpo de um lado para outro, caprichando nos gestos e cantando:

“Sinadô adô, Sinadô adô Iyá¹⁸...”

O homem, encantado, não desgrudava os olhos daquela visagem. O céu de repente foi de enchendo de estrelas, realçando ainda mais a beleza da aparição.

O lavrador pensou: “A água mágica do rio me deu esse roçado... É justo que a deusa do rio tenha as melhores favas...” E ela sorriu, adivinhando seu pensamento. Entendendo tudo que se passara, o homem completou:

_ Agradeço pela tua beleza, grandeza e generosidade, Iyá. Fico feliz sempre te ofertar minhas melhores favas.

A deusa gostou da oferta. Favas brancas era sua comida preferida. Ela prometeu ao lavrador que tudo continuaria como antes, pois ele tinha sabido agradecer. Jamais faltariam favas em seu roçado, fizesse chuva ou sol. E saiu caminhando suavemente em direção ao rio, até sumir nas águas.

GOMES, Lenice; HOLANDA, Arlene; GOMES, Clayson. *Nina África: Contos de uma África menina para ninar gente de todas as idades*. Editora Elementar. São Paulo, 2009 (p. 11-16)

¹⁸ Iyá, mãe na língua iorubá.

- Algumas narrativas coletadas na comunidade¹⁹:

“Vocês acreditam em alma penada. Uma vez, eu e um menino, assim pequeno, dormimos em um curral. Foi quando eu sonhei com uma assombração. Eu sonhei com um homem velho que vinha me contar um segredo. Ele falava: “Ali tem um negócio pra você. Vá lá, cave o buraco que o que tiver lá dentro é seu. Em cima tem uma corrente de ouro. É tudo seu.” Acordei com medo da assombração, mas queria o ouro para mim. Chamei o menino mas ele não teve coragem.

Outro dia voltei lá para cavar, mas dessa vez fui sozinha. Eu continuava a sonhar com aquele homem. Ele queria me dar uma coisa. Mas sabe, essas coisas de gente do outro mundo, a gente tem que fazer o que eles mandam logo, logo, senão dá azar.

Veja o que aconteceu comigo. Quando eu fui cavar eu achei o pote de ouro, mas sabe o que era a corrente? Uma cobra desse tamanho. Como eu não fiz como a assombração mandou eu perdi o ouro. Eu era para ficar rica. Tem muita gente que ficou rica assim.”

História narrada por Josefa Maria de Jesus Santos, 73 conhecida por D.
Zefinha de Caçuar

“Quando eu era nova fui com minha família pescar lá do outro lado do rio. Nisso de uma hora para outra o céu se fechou e começou a chover de repente.

A gente se arrumou às pressas para passar logo para o outro lado do rio, mas não deu tempo. As cheias vieram e a água subiu muito. Nós ficamos um dia todo, lá do outro lado, esperando as águas baixarem e nada. Foi quando eu levantei e fiz uma reza, mandei todo mundo segurar na minha saia. Quando pisei na água da beira do rio ela se dividiu; foi um tanto para um lado e outro tanto para o outro lado e a gente atravessou no seco,

¹⁹ Como o foco da pesquisa não é linguístico, para esse trabalho as variações linguísticas foram desconsideradas.

todo mundo segurando na minha saia. Eu sabia fazer muitas coisas, sabe? mas os pecados Deus não perdoa e toma nossa sabedoria.”

História narrada por Josefa Maria de Jesus Santos, 73 conhecida por Zefinha de Caçar.

“Meus irmãos, aí foi verdade, foi lá na mata do finado Lucindo. Lá tinha um pau bem alto. Eles faziam a roça mas não tiravam os paus todos, não. Os que ele queriam eles deixavam bem alto. Uma vez um freguês pegou um prato, encheu de dinheiro e colocou lá em cima. Esse pau tinha forquilha. Foi quando ele morreu e prato ficou lá em cima. Meus irmãos quando ia para a roça eles dormiam lá, em cima dos bagaços, eles não tinham medo mesmo. Uma noite meu irmão José foi sozinho. De noite ele via aquele homem grande, com as pernas enormes, gritando: _ Olha o prato raso! Olha o prato raso! Ele olhava assim e dizia: _ Mas que diacho é esse prato raso? Ele não teve medo e continuou indo para a roça. Outra vez, quando o homem passou cantando o prato raso ele deu um pulo. Se levantou e gritou: _ Onde? _ Suba! Ele subiu, subiu, subiu e lá em cima viu aquele purrão bem grande. Era para ele ter tirado mais meu irmão Benjamim. Quando ele abriu o pote estava cheio de besouros. Ele ligeiro colocou dentro de um saco, amarrou a boca. _ Aquele desgraçado não veio comigo mas vou dar um presente a ele. Antigamente Benjamim dormia lá na casa da esquina, com as portas abertas. Ninguém tinha medo de nada mesmo. Ele chegou na janela e gritou: _ Pegue aí sua botija. Os besouros virou tudo ouro naquele momento. Benjamim com pena de José deu um pouco para ele mas, desse dia em diante ele ficou rico, comprou muitas fazendas por aqui.

História narrada por Maria Leônidas de Souza, 96 Conhecida por Maria de Sabino

“Eu vinha uma vez tarde da noite, quando vi aquele bicho preto bem grande na estrada. “Que peste é isso?” Eu com medo, me abaixei. O bicho com as orelhas batendo

pá, pá, pá. Parecia um abano. Já tinha borrado as calças de medo. Peguei a faca e disse “vá embora que não quero negócio com você”. Ele pulou a cerca e saiu correndo. Eu com faca na mão, corri até chegar em casa”.

História narrada por José de Santana Freitas, 71 conhecido por Dedé Sebo

“Luzerna antigamente existia porque o homem e a mulher que eram compadres se juntavam para namorar e quando morriam eles continuavam a ficar juntos. A luzerna é uma luz, tipo fogo, que aparece, que se forem duas elas ficam se encontrando, se batendo. São almas, que estão querendo se salvar ou já estão perdidas mesmo. Você tem aquela sina para pagar o que você fez com sua mãe. Então você vira um facho de fogo e fica pelo mundo.”

História narrada por Marinalva Zeferina de Santana, 61 conhecida por Boió de Zequié.